

Sara Raquel Lemos Silva

O Estudo - Um Caminho para o Saber:
Intervenção Comunitária com Jovens no âmbito de uma CPCJ

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria Alexandra de Sá Dias da Costa.

Porto, 2015

Resumo

O presente relatório resulta do Mestrado em Ciências da Educação, integrado no domínio de Intervenção Comunitária, via profissionalizante. O mesmo descreve o estágio por mim desenvolvido na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) no concelho de Santa Maria da Feira, inserida num contexto social de promoção e proteção à infância e juventude.

Os primeiros contactos com a instituição surgiram no ano letivo anterior, e uma vez que gostei da experiência, decidi prolongar a estadia neste contexto por mais tempo. Assim, o processo de estágio curricular iniciou-se em outubro e prolongou-se até ao mês de abril. Ao longo deste tempo, desenvolvi funções de planeamento, coordenação, acompanhamento e monitorização de atividades inseridas no projeto de estágio, conciliando-se com o perfil atribuído a um mestre em Ciências da Educação.

O percurso de estágio e a respetiva escrita deste relatório foi perspectivado a partir de uma aproximação ao método etnográfico, onde procurei fazer um relato pormenorizado e aproximado à realidade vivida, observada e escutada durante todo o período de estadia no terreno.

Partindo do interesse relativo à infância e juventude, este estágio desenvolveu-se tendo em conta os contributos da intervenção comunitária e da mediação. O trabalho desenvolvido consistiu no acompanhamento do percurso escolar de três jovens sinalizados a esta CPCJ, nomeadamente no que toca ao desenvolvimento de competências a nível pessoal, social e escolar. Paralelamente a este projeto estive envolvida nas mais diversas atividades integradas no funcionamento da CPCJ.

Neste trabalho recorreu-se a conceitos como a intervenção comunitária, mediação, juventude e insucesso escolar, para se dar conta do processo de estágio, nos seus diferentes eixos e fases, demonstrando todo o processo vivenciado e as questões que emergiram a partir daí. Este processo também permitiu uma reflexão sobre a figura do mediador socioeducativo e a diversidade de papéis/funções que são atribuídas a este profissional, bem como qual poderá ser a sua contribuição num contexto social, no qual se situa uma CPCJ.

Abstract

The present report is part of the master's degree course in Educational Sciences in the vocational domain of the Community Intervention. It describes an internship developed by myself and undertaken in *Comissão de Proteção de Crianças e Jovens* (CPCJ) in the city of Santa Maria da Feira which is dedicated to the promotion and protection of children and youth.

The first contacts with this institution took place during the previous school year and since I enjoyed the experience I decided to continue working in the same context for some more time.

The internship started in October and went on until April. During this time I performed various tasks regarding planning, coordinating, accompanying and monitoring of activities that were part of the internship's project and in accordance with the profile of a Master's degree in Educational Sciences.

The internship as well as the elaboration of the present report drew on the ethnographic method on the basis of which I endeavoured to render a detailed account which truthfully portrays the reality I experienced, observed and listened to during field work.

Starting from an interest in childhood and youth this internship considered the contribution that community activity and mediation can provide. In particular, three young people assigned to the care and attention of the CPCJ were accompanied, focussing on the development of their personal, social and educational skills. Simultaneously with this project I was involved in a great variety of activities as part of the CPCJ tasks.

The present work employed concepts such as community activity, mediation, youth and educational failure in order to properly understand the different aspects and phases of the internship and to represent the whole experience as well as the questions that arose in the course of the process. The same process also allowed reflecting on the figure of the socio-educational mediator, on the diversity of different roles/functions attributed to this profession as well as on the contribution it could render within the same social context a CPCJ is operating in.

Résumé

Ce rapport résulte du Master en Sciences de l'Education, domaine Intervention Communautaire, voie professionnelle. La même décrit du stage pour moi développé dans la *Comissão de Proteção de Crianças e Jovens* (CPCJ) dans la municipalité de Santa Maria da Feira, sur un contexte social pour la promotion et la protection des enfants et des jeunes.

Les premiers contacts avec l'institution sont apparus dans l'année scolaire précédente, et une fois apprécié l'expérience, a décidé de prolonger le séjour dans ce contexte plus longtemps. Ainsi, le processus de stage a débuté en Octobre et a duré jusqu'au mois d'Avril. Tout au long de cette période, j'ai exercé des fonctions de planification, de coordination, d'accompagnement et surveillance des activités insérés dans le projet de stage, en le combinant avec le profil attribué au maître en Sciences de l'Education.

Le parcours du stage et l'écriture respective de ce rapport ont été abordés dans une perspective de rapprochement à la méthode ethnographique, qui a essayé de faire un compte rendu détaillé et approximative de la réalité vécue, observée et écoutée tout au long de la durée du séjour sur le terrain.

Partant de l'intérêt sur l'enfance et la jeunesse, ce stage s'est déroulé en ayant en considération les contributions de l'intervention communautaire et de la médiation. Le travail a consisté à suivre la scolarité de trois jeunes signalé ce CPCJ, en particulier en ce qui concerne le développement des compétences au niveau personnel, social et scolaire. Parallèlement à ce projet, je suis impliqué dans plusieurs activités intégrées dans le fonctionnement de CPCJ.

Dans ce travail, nous avons utilisé des concepts tels que l'intervention communautaire, la médiation, de la jeunesse et de l'échec scolaire, à réaliser processus de stage, dans ses différents axes et les étapes, montrant tous les processus expérimenté et les questions qui ont émergé à partir de là. Ce processus a également permis une réflexion sur la figure du médiateur socio-éducatif et la diversité des rôles / fonctions qui sont affectées à ce professionnel, ainsi que ce qui pourrait être votre contribution dans un contexte social, dans lequel est situé une CPCJ.

Agradecimentos

Ao longo de todo este percurso foram diversos os momentos vivenciados. Estas vivências pressupõem aprendizagens, partilhas, alegrias e tristezas, que foram compartilhadas com familiares, amigos, orientadora de estágio na faculdade, supervisora no local de estágio e outros profissionais com o qual tive o privilégio de contactar. A todos fica aqui o meu agradecimento pela paciência, colaboração e ensinamentos prestados.

Dito isto, quero agradecer:

À minha família que desde pequena me acompanhou nas diferentes etapas. Aos meus pais, espelhos e exemplos do diálogo, coragem e amor que sempre encontraram uma janela ao fechar de uma porta. Ao meu irmão, pelo apoio incondicional nas diferentes etapas e nesta em especial;

A todos os meus amigos, pelo apoio, conforto, por me fazerem descontraír e ter momentos divertidos sempre que era preciso e, sobretudo, pelos momentos partilhados;

À minha orientadora, Professora Doutora Alexandra Sá Costa, pela orientação sensata e pertinente em todos os momentos, pela força e encorajamento;

À CPCJ de Santa Maria da Feira por ter sido palco do meu crescimento e me ter apoiado e ensinado nos diferentes momentos do meu projeto. Um obrigada à equipa técnica pela constante disponibilidade e apoio ao longo de todo este tempo, em especial à Professora Lúcia Silva pela supervisão, sugestões e conversas ao longo do tempo de intervenção e pela possibilidade que me deu em que eu aprendesse fazendo;

Aos jovens que partilharam comigo os seus problemas e com quem vivi o meu tempo de estágio. Se não fossem eles, este processo não teria sido possível.

Obrigada pela vossa presença na minha vida, pela ajuda, pelos contributos, pela amizade, pelo carinho!

Abreviaturas

APP – Acordo de Promoção e Proteção

CNPCJR - Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

ECMIJ – Entidade com Competências em Matéria de Infância e Juventude

EMAT - Equipas Multidisciplinares de Acessoria aos Tribunais

EPL – Entidade de Primeira Linha

FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

LPCJP - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

MPP - Medida de Promoção e Proteção

PPP – Processo de Promoção e Proteção

Índice

Introdução: À Descoberta de um Percurso	17
- A Importância do Estágio na Via Profissionalizante	17
- A pertinência do Contexto de Estágio no Domínio da Intervenção Comunitária	18
- O Meu Percurso de Estágio: Organização do Relatório	19
 Capítulo I - Apresentação e Caracterização da Instituição de Estágio	21
1.1. Contextualização Histórica e Legal	21
1.2. A Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR)	22
1.3. A CPCJ – definição e constituição	22
1.4. A CPCJ de Santa Maria da Feira	27
1.4.1. A Escola e a CPCJ de Santa Maria da Feira	30
1.4.2. A articulação entre a CPCJ de Santa Maria da Feira e as Escolas	30
 Capítulo II – A Intervenção Comunitária no combate ao(s) Insucesso(s) Escolar(es) nos Jovens.....	33
2.1. A Intervenção Comunitária: Uma Orientação para a Intervenção	33
2.1.1. A Intervenção Comunitária no âmbito de uma CPCJ	37
2.1.2. A Intervenção Comunitária com Jovens	42
2.2. Da Intervenção Comunitária à Mediação: Que Relação?.....	43
2.2.1. A Mediação no âmbito de uma CPCJ	45
2.3. A(s) Juventude(s).....	46
2.4. O(s) Insucesso(s) Escolar(es): Relativização de um Conceito	48
2.5. Fatores e Teorias Explicativas do(s) Insucesso(s) Escolar(es)	48
2.5.1. Fatores Relativos ao Aluno e a Teoria dos “Dons”	49
2.5.2. Fatores Relativos à Família e a Teoria do <i>Handicap</i> Sociocultural	50

2.5.3. Fatores Relativos ao Sistema Escolar e a Teoria Socioinstitucional	51
Capítulo III – Percurso Metodológico de Intervenção.....	55
3.1. A Escolha do Contexto e a Entrada no Terreno	55
3.2. Aproximação ao Contexto para Pensar um Problema	57
3.3. O Método no Projeto de Intervenção	58
3.3.1. Aproximação ao Método Etnográfico	58
3.4. As Técnicas de Recolha e Análise de Informação do Projeto de Intervenção	59
3.4.1. A Análise Documental.....	59
3.4.2. A Observação Participante.....	60
3.4.3. As Notas de Terreno	60
3.4.4. A Entrevista Semiestruturada	61
3.4.5. A Análise de Conteúdo	62
3.5. As Questões Éticas num Contexto Inter-Relacional	62
Capítulo IV – O Caminho Percorrido: Exploração do Contexto e Ação Desenvolvida	67
4.1. A Construção de um Projeto de Ação	69
4.2. O Meu Local de Estágio – A Contextualização	70
4.3. Descrição do Caminho Percorrido: As Ações Desenvolvidas.....	72
4.3.1. Atividades em que Participei	72
4.3.1.1. Funções de Cariz Administrativo	72
4.3.2. Atividade que Dinamizei	74
4.3.2.2. Projeto de Estágio: <i>O Estudo – Um Caminho para o Saber</i>	74
4.4. Monitorização e Avaliação das Atividades	79
4.5. A Necessidade da Flexibilidade e a Importância de Saber Gerir Imprevistos, Constrangimentos e Dificuldades Institucionais	80
4.6. Possibilidades e Potencialidades Institucionais	82

Capítulo V – Questões Teóricas e Metodológicas Inerentes ao Processo de Estágio	85
5.1. Projeto: <i>O Estudo – Um Caminho para o Saber</i>	85
5.1.1. O Processo de Mediação como Estratégia de Intervenção	85
5.1.2. A Participação nos Projetos de Intervenção Comunitária	90
5.1.3. A Frágil Relação com a Escola	93
5.1.4. A Escola, o Jovem e a Família em Relação	97
Capítulo VI – Considerações Finais	103
6.1. A Avaliação no Processo de Estágio: Perspectivas, Estratégias e Opções Tomadas	103
6.2. A Presença da Mediação no Processo de Intervenção Comunitária	107
6.3. A Construção da Profissionalidade em Ciências da Educação	109
Referências Bibliográficas	115

Índice de Figuras, Tabelas, Quadros e Esquema

Figura 1 - Tipos de Prevenção e Entidades que a Exercem

Figura 2 - Pirâmide de Intervenção

Tabela 1 - Número de PPP em 2014

Quadro 1 - Atividade(s) Participadas e Dinamizadas ao Longo do Estágio

Quadro 2 - Objetivo Geral e Específicos do Projeto

Esquema 1 - Processo de Mediação no Projeto Desenvolvido

Índice de Apêndices [Ver CD]

Apêndice I: Projeto de Estágio

Apêndice II: Análise de Conteúdo da Entrevista de R.O.

Apêndice III: Análise de Conteúdo da Entrevista de L.

Apêndice IV: Análise de Conteúdo da Entrevista de R.S.

Apêndice V: Projeto: *O Estudo – Um Caminho para o Saber*

Apêndice VI: Documentos Auxiliares das Sessões do Projeto: *O Estudo – Um Caminho para o Saber*

Apêndice VII: Registo de Presenças dos Jovens no Projeto: *O Estudo – Um Caminho para o Saber*

Índice de Anexos [Ver CD]

Anexo I: Ficha de Sinalização dos Estabelecimentos de Ensino à CPCJ de Santa Maria da Feira

Anexo II: Ficha de Informação Escolar

Introdução: À Descoberta de um Percurso

O presente relatório apresenta uma experiência de estágio desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Intervenção Comunitária, numa Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Nesta introdução apresento a importância deste estágio na minha formação, bem como a pertinência do contexto em que o mesmo se desenvolveu relativamente ao domínio de especialização. Por fim, dou conta de como se encontra organizado este trabalho.

- A Importância do Estágio na Via Profissionalizante

A opção pela via profissionalizante deve-se ao facto de esta “[proporcionar] conhecimentos e competências aprofundados sobre métodos e técnicas de intervenção que permitam desenvolver modelos e dispositivos adequados para a concepção, implementação, avaliação e execução de programas e projectos de formação, gestão e intervenção comunitária e sócio-cultural”¹. Esta via também permite um primeiro contacto com a realidade do mundo do trabalho, permitindo (de)mo(n)strar a nossa profissionalidade e competências.

Desta forma, um estágio constitui-se como uma experiência significativa e enriquecedora, pois permite colocar em prática os conhecimentos teóricos e metodológicos que foram aprendidos e desenvolvidos ao longo da formação académica, dado que “[o] que o estágio solidamente corporiza é o modo ou modos de articular uma formação de natureza académica com a pertinência de um exercício em contextos de trabalho (...)” (Vaz, 2009:58). Esta experiência formadora tem como objetivo a iniciação à prática profissional autónoma e a integração no meio profissional através do contacto com contextos do exercício da profissão, sendo expectável que os estudantes adquiram experiência profissional e organizacional em contexto real, de acordo com a área de especialização, que mobilizem conhecimentos teóricos e procedimentos metodológicos e que tenham oportunidades para desenvolver competências ao nível da relação interpessoal e da capacidade de trabalho².

¹ Informação consultada em fevereiro, 07, 2015 de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2014&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=815

² Baseado no documento “Orientações para a Elaboração do Relatório de Mestrado em Ciências da Educação”, FPCEUP, p.5.

Tendo em consideração que é objetivo do estágio a produção de uma reflexão crítica e pessoal acerca da experiência de intervenção, procurou-se que o contexto fosse desafiador em termos de experiências/aprendizagens profissionais e que permitisse desenvolver uma intervenção que fizesse sentido para o local e para mim. Uma vez que o domínio de especialização que serve de orientação ao estágio que aqui se reporta é o de Intervenção Comunitária, considerou-se pertinente optar por um local cujo trabalho fosse ao nível da intervenção social e comunitária.

A opção por intervir junto do público juvenil deve-se a um interesse pessoal e devido a quase todo o percurso académico ter sido, primordialmente, pautado por saberes referentes a este público.

Apesar de as Ciências da Educação estarem presentes em diversos contextos sociais e educativos, a escolha de uma CPCJ para local de estágio prendeu-se com a preocupação e o interesse em intervir nas situações e problemas sociais que desrespeitam os direitos ou colocam em causa o bem-estar das crianças e jovens. A partir das experiências vividas no estágio, suscitou-me ser importante refletir e explorar o problema do insucesso escolar nos jovens, pois esta problemática é cada vez mais uma preocupação na sociedade atual, sendo encarada por muitos como um fator promotor de exclusão social.

- A pertinência do Contexto de Estágio no Domínio da Intervenção Comunitária

Tal como referi acima, a pertinência de me inserir num contexto como a CPCJ deve-se ao facto de esta instituição trabalhar junto de crianças e jovens que estejam numa situação de perigo, querendo promover e proteger os seus direitos. Esta instituição de segunda instância atua ao nível de uma prevenção terciária, na medida em que se pretende reparar o dano e remover o perigo, tentando-se, assim, diminuir os impactos de determinada problemática através da criação de estratégias que promovam um desenvolvimento integral, satisfação e bem-estar das crianças e jovens. O local onde estagiei, a CPCJ de Santa Maria da Feira, é um espaço de intervenção social e comunitária, destinado a apoiar crianças, jovens e suas famílias, demarcando-se como um espaço que assume um papel importante no concelho.

O processo de estágio iniciou-se em outubro e prolongou-se até abril, sendo que o projeto de estágio apenas foi implementado no mês de dezembro.

A temática subjacente a este percurso é a intervenção comunitária, com a presença da mediação como estratégia de intervenção. O percurso de estágio desenvolveu-se em torno de três eixos, todos eles pertinentes para a formação e possibilitadores de aprendizagens variadas: participação nas dinâmicas da CPCJ, onde se inclui a minha colaboração em todo o trabalho que integra o modo de funcionamento desta instituição; a presença nos atendimentos feitos pela minha supervisora local e eu; acompanhamento nos serviços externos, isto é, idas a reuniões nos vários agrupamentos de escolas do concelho e a lares de infância e juventude aquando da institucionalização de algum menor; e a planificação, implementação, monitorização e avaliação de um projeto destinado a jovens sinalizados por absentismo e insucesso escolar, cujo objetivo prendia-se com o desenvolvimento de competências para o estudo, que marcou o meu percurso de estágio e que agora servirá de reflexão neste relatório.

- O Meu Percurso de Estágio: Organização do Relatório

O presente relatório, que conta um percurso de estágio feito ao longo de seis meses, encontra-se organizado da seguinte forma:

- O **Capítulo I – Apresentação e Caracterização da Instituição de Estágio**, situa o estágio do ponto de vista institucional;

- O **Capítulo II – A Intervenção Comunitária no combate ao(s) Insucesso(s) Escolar(es) nos Jovens**, dá conta das conceções teóricas que guiaram a intervenção, sendo abordados conceitos como a intervenção comunitária e a mediação, a juventude e o insucesso escolar;

- O **Capítulo III – Percurso Metodológico**, esclarece as opções metodológicas e éticas tomadas na orientação da intervenção;

- O **Capítulo IV – O Caminho Percorrido: Exploração do Contexto e Ação Desenvolvida**, retrata todo o processo de estágio, através da descrição e análise da ação que foi por mim desenvolvida e dinamizada, onde também são focadas as possibilidades, potencialidade e constrangimentos institucionais;

- O **Capítulo V – Questões Teóricas e Metodológicas Inerentes ao Processo de Estágio**, é dedicado aos temas teóricos e metodológicos que a vivência de estágio propiciou, ligados ao processo de mediação, à relação frágil que os jovens têm com a escola e a relação de complementaridade que existe entre o jovem, a escola e a família, através do acompanhamento realizado a três jovens, e ainda a questão da participação;

- O **Capítulo VI – Considerações Finais**, consiste na reflexão final acerca de todo o trabalho realizado focando-me na avaliação do percurso interventivo, na mediação como estratégia de intervenção, bem como o contributo desta experiência de estágio para a profissionalidade em Ciências da Educação e algumas propostas de melhoria a ter em consideração num trabalho futuro.

Capítulo I - Apresentação e Caracterização da Instituição de Estágio

Considerando que o presente relatório consiste numa descrição e reflexão que se desenvolve a partir de uma experiência de estágio, o presente capítulo dá a conhecer o que são as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens – CPCJ, fazendo uma referência legislativa e contextual relativamente às funções e características desta entidade. Em seguida, focaliza-se esta caracterização para a instituição no qual desenvolvi o meu estágio - a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Santa Maria da Feira e a articulação existente entre esta entidade e os agrupamentos de escolas do concelho.

1.1. Contextualização Histórica e Legal

A revolução de 25 de abril é um marco decisivo no que toca ao sistema de proteção de menores. Assim, as Comissões de Proteção de Menores, criadas em 1978, foram a primeira experiência de proteção de menores. Estas Comissões tinham uma forma de intervenção complementar à dos tribunais de menores. Em 1991, surge o Decreto-Lei nº 189/91, de 17 de maio, e as Comissões tornam-se autónomas, tendo envolvimento com as comunidades locais.

No ano 1998, foi instituída pelo Decreto-Lei nº 98/98, de 18 de abril, a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, sendo esta, de forma sucinta, responsável pela instalação, acompanhamento e avaliação das Comissões. Esta Comissão Nacional é um órgão do Estado e o apoio logístico, administrativo e financeiro necessário ao funcionamento desta é assegurado pelo Instituto da Segurança Social, I.P. (Decreto-Lei nº 65/2013, artigo 2º).

É a 1 de janeiro de 2001, com a Lei nº 147/99, de 1 de setembro, que as Comissões de Proteção de Menores passam a ser designadas por Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, sendo um centro de racionalidade do sistema de proteção de crianças e jovens (Machado, 2010).

Esta nova lei pretende “salvaguardar os direitos das crianças cujos pais ou responsáveis comprometem a sua saúde, o seu desenvolvimento e educação ou são incompetentes no sentido de as proteger face a perigos” (Rodrigues, 2008:46), visando “suprir ou compensar e corrigir a incompetência parental que coloque em risco as crianças, radizando a legitimidade das intervenções” (ibidem:46).

1.2. A Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CNPCJR)

Tal como foi referenciado acima, a Comissão Nacional foi criada em 1998. A Comissão Nacional surgiu para dar resposta à “necessidade de planificar, coordenar, acompanhar e avaliar a intervenção do Estado e da sociedade na proteção das crianças e jovens”³. Assim, a sua atuação pressupõe uma melhoria na qualidade do desempenho prestado pelas CPCJ, tendo o papel de fazer auditoria e inspeção às mesmas (LPCJP, capítulo II, artigo 33º).

1.3. A CPCJ – definição e constituição

As CPCJ são criadas em 2001 pela implementação da Lei nº 147/99, de 1 de setembro - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP) e com posterior alteração expressada pelo Decreto-Lei nº 332-B/2000 de 30 de dezembro, vindo substituir as anteriores Comissões de Proteção de Menores. Estas “novas” Comissões são chamadas de “entidades interventoras na promoção dos direitos e proteção da criança e do jovem” (Borges, 2007:80).

As CPCJ são constituídas e funcionam nos termos da Lei nº 147/99, de 1 de setembro, definindo-se como:

“ (...) instituições oficiais não judiciais com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral (...) deliberando com imparcialidade, independência e isenção” (LPCJP, capítulo II, artigo 12º).

Esta Lei pretende que na área de competência territorial, as CPCJ promovam “acções, identifiquem carências, mobilizem recursos na comunidade e colaborem e dinamizem programas que afastem as crianças e jovens das situações de perigo” (Magalhães, 2005:68). Assim, tendo as comissões sede na área do município onde se encontram, as instalações e os meios materiais de apoio são assegurados pelo município. É disponibilizado pelos centros distritais da segurança social um fundo de

³ Informação consultada em março, 01, 2015 de http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3904&m=PDF

manejo que se destina a suportar despesas ocasionais resultante da ação destas comissões, que permite às CPCJ ter uma autonomia financeira para ocorrer a todas as situações em que a criança ou o jovem se encontre em perigo.

As CPCJ atuam em duas modalidades: a Comissão Alargada e a Comissão Restrita. Estas distinguem-se relativamente à sua composição, funções, objetivos e funcionamento.

A Comissão Alargada é constituída por um representante do município, um representante da segurança social, um representante do ministério da educação, um médico, dois representantes das IPSS, um representante da associação de pais, um representante das associações ou outras organizações privadas, um representante de associações de jovens, um ou dois representantes das forças de segurança, quatro pessoas designadas pela Assembleia Municipal e elementos cooptados nas áreas de psicologia, serviço social, saúde, educação e direito (LPCJP, capítulo II, artigo 17º).

A lei não especifica como estes elementos são cooptados, no entanto, Borges (2007:98-101) refere que o representante do município é “indicado pelo órgão colegial da câmara municipal e, como tal, a indicação deve ser efetuada após a deliberação da câmara, assente em ata”; o representante da segurança social “deverá ser o órgão do serviço de segurança social que funcione mais próximo do município, sendo um técnico de serviço social, psicologia ou direito”, sendo este indicado por aquela entidade e o representante de ministério da educação deve ser “um professor de uma escola localizada no município e com especial interesse e conhecimento nas áreas das crianças e jovens em perigo”. Relativamente aos restantes elementos, não é feita referência à forma como são cooptados.

Esta modalidade tenta “reunir o maior número de pessoas com visões diferenciadas sobre os problemas com que se deparam as comissões” (Borges, 2007:96). Opera em “plenário ou por grupos de trabalho” e “reúne-se ordinariamente de 2 em 2 meses” (LPCJP, capítulo II, artigo 19º), trabalhando

“no sentido da divulgação dos serviços da CPCJ, [pretendendo] informar a comunidade sobre os direitos das crianças e dos jovens (...), promover ações e colaborar com as entidades competentes na deteção de factos e situações que afetem os direitos e interesses dos menores. (...)” (Tavares, 2012:43).

Quanto à Comissão Restrita, esta é composta por “número ímpar, nunca inferior a cinco dos membros que integram a Comissão Alargada”, sendo constituída pelo

“presidente da CPCJ, o representante de município e o representante da segurança social. Os restantes membros são designados pela Comissão Alargada” (LPCJP, capítulo II, artigo 20º). Esta modalidade é considerada uma “entidade interventora” (Borges, 2007:96), que possui uma “equipa inter e multidisciplinar” (Rocha, 2011:20), constituída por psicólogos, técnicos de serviço social, educadores, professores e representantes das várias instituições do concelho onde a Comissão está instituída.

A Comissão Restrita intervém tentando dar resposta às necessidades das crianças e dos jovens. Esta modalidade “funciona em permanência” e reúne-se quando “convocad[a] pelo presidente com periodicidade quinzenal”. As reuniões quinzenais ocorrem em sessão ordinária, mas quando se verifica uma “situação qualificada de emergência” (LPCJP, capítulo II, artigo 22º), aplica-se um “procedimento de urgência” (LPCJP, capítulo VII, artigo 91º), podendo ser feita reunião em sessão extraordinária. Assim, a sua missão passa por

“atender e informar as pessoas (...), apreciar as situações de que a Comissão tenha conhecimento, proceder à instrução de processos, solicitar a colaboração dos técnicos da comissão alargada ou exteriores à CPCJ (...), informar a Comissão Alargada sobre o andamento dos processos, decidir as medidas de proteção e fazer o seu acompanhamento” (Tavares, 2012:43).

As CPCJ intervêm quando as ECMIJ não conseguem atuar de forma adequada e suficiente para remover o perigo em que determinada criança ou jovem se encontra. As ECMIJ, enquanto entidade de primeira instância, atuam ao nível de uma prevenção primária, evitando a exposição da criança ou jovem a fatores de risco, mas também ao nível de uma prevenção secundária, quando há a necessidade de remover determinados fatores de risco.

A CPCJ, enquanto entidade de segunda instância, atua numa prevenção terciária, intervindo através de ações reparadoras e reabilitadoras que promovam a remoção do perigo e minorando os potenciais efeitos, proporcionando-se proteção e reparação, garantindo, ainda, um bem-estar e desenvolvimento harmonioso para as crianças e jovens. Considero que a verdadeira prevenção implica uma melhoria nas competências parentais e nos recursos existentes na comunidade, com o objetivo de promover uma

parentalidade positiva e comunidades mais fortes e saudáveis, procurando, deste modo, reduzir ou eliminar a incidência de novos casos e a reincidência de casos já existentes⁴.

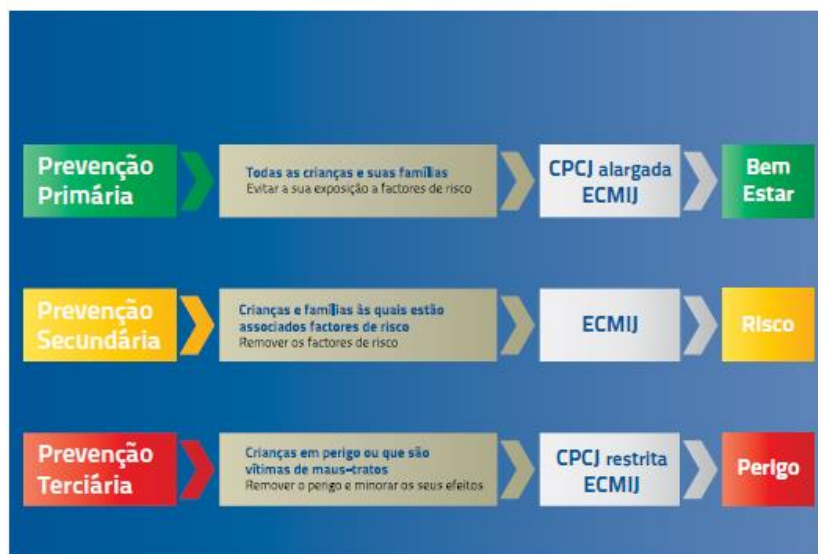


Figura 1: Tipos de Prevenção e Entidades que a Exercem

Também Magalhães (2005:103) aborda as questões da prevenção, referindo que na prevenção terciária está subjacente a “prestação de serviços de forma a minorar a gravidade das consequências e evitar a recidiva”.

Segundo a Lei nº 147/99 considera-se que “uma criança ou jovem está em perigo quando está abandonada ou vive entregue a si própria, sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais, não recebe cuidados, é obrigada a trabalhos excessivos ou inadequados à idade, está sujeita a comportamentos que afetam a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional e assume comportamentos, atividades ou consumos que prejudiquem a sua saúde, formação, segurança e educação” (LPCJP, capítulo I, artigo 3º).

Estas Comissões intervêm a pedido de qualquer entidade ou pessoa que tenha conhecimento de qualquer situação de perigo para a própria criança, podendo também intervir por iniciativa própria. A intervenção depende do consentimento expresso (assinado) pelos pais, representantes legais ou quem tenha a guarda de facto. É igualmente necessária a não oposição (assinada) por parte da criança ou jovem com idade igual ou superior a 12 anos.

⁴ Baseado na publicação: Promoção e Proteção dos Direitos das Criança. Guia de Orientação para os Profissionais de Educação na Abordagem a Situações de Maus-Tratos ou Outras Situações de Perigo, p.56-57.

A CPCJ trabalha em prol de crianças e jovens que residam ou se encontrem em território nacional e que possuem uma idade inferior a 18 anos.

A intervenção das Comissões, para que haja a promoção e proteção da criança e do jovem em perigo, obedece aos seguintes princípios (LPCJP, capítulo II, artigo 4º):

- a. Interesse superior da criança;
- b. Privacidade;
- c. Intervenção Precoce;
- d. Intervenção mínima;
- e. Proporcionalidade e Atualidade;
- f. Responsabilidade Parental;
- g. Prevalência na Família;
- h. Obrigatoriedade da informação;
- i. Audição obrigatória e participação;
- j. Subsidiariedade.

O objetivo da intervenção, em colaboração mútua com famílias e entidades, é o de afastar o perigo em que a criança ou jovem se encontra, proporcionar-lhe condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral e garantir a recuperação física e psicológica dos mesmos (LPCJP, capítulo III, artigo 34º).

Com estes objetivos, estão previstas as seguintes Medidas de Promoção e Proteção (MPP) (LPCJP, capítulo III, artigo 35º), expressas no Acordo de Promoção e Proteção (APP):

- a. Apoio junto dos pais;
- b. Apoio junto de outro familiar;
- c. Confiança na pessoa idónea;
- d. Apoio para a autonomia de vida;
- e. Acolhimento familiar;
- f. Acolhimento institucional.

As MPP são executadas no meio natural de vida (a. b. c. d.) ou em regime de colocação (e. f.) As medidas de acolhimento são consideradas medidas de último recurso, pois prefere-se a permanência da criança ou jovem na família. Estas medidas têm a finalidade de “criar mecanismos de intervenção que sejam capazes de assegurar o

desenvolvimento integral dos menores sinalizados à CPCJ” (Magalhães, 2010:61). Após ser aplicada a medida é celebrado o APP (LPCJP, capítulo III, artigo 55º). O prazo da revisão da medida estabelecida no APP é variável mas não pode ultrapassar seis meses (LPCJP, capítulo III, artigo 62º). Importa referir que, se não estiverem reunidas todas as informações, pode ser aplicada uma medida provisória de três meses. Caso estejam reunidas todas as informações, as medidas são definitivas.

A intervenção das CPCJ termina quando finda o prazo máximo legal para a intervenção (18 meses), quando o menor atinge a maioridade, quando as situações de perigo já não se verificam ou já não subsistem, ou quando é proferida decisão que afaste o menor da situação de perigo (LPCJP, capítulo III, artigo 63º). Também se pode dar o caso de um Processo de Promoção e Proteção, designado por PPP, ser remetido para o Tribunal por falta de meios para a execução da MPP; por não existir consentimento dos pais, do seu representante legal ou de quem tenha a guarda de facto, ou do próprio menor; por não ter sido proferida decisão decorridos seis meses; ou quando o menor é candidato à adoção (LPCJP, capítulo IV, artigo 68º). Um PPP também poderá ser remetido ao Tribunal se houver incumprimento reiterado do APP, ou seja, se a situação que motivou a sinalização permanecer, mesmo após o compromisso escrito.

1.4. A CPCJ de Santa Maria da Feira

Segundo a Lei que regulamenta as Comissões, estas exercem a sua competência na área de município onde têm sede. Assim sendo, a CPCJ de Santa Maria da Feira é responsável pela promoção e proteção dos direitos de todas as crianças e jovens do concelho, tendo a seu cargo, desde a reorganização administrativa de 2012/2013, vinte e uma freguesias. Situa-se no centro da cidade, próxima da Câmara Municipal, funcionando em “instalações cedidas pelo Município” (Regulamento Interno da CPCJ de Santa Maria da Feira, 2012:1).

De acordo com a Lei, a CPCJ funciona em duas modalidades: a Comissão Alargada e a Comissão Restrita. A Comissão Alargada é constituída por vinte e três profissionais e funciona nos termos previstos da lei, reunindo-se de dois em dois meses, com os vários representantes e elementos, constituindo um “fórum de discussão e reflexão sobre as problemáticas de infância e juventude (...)” (Regulamento Interno da CPCJ de Santa Maria da Feira, 2012:3). A Comissão Restrita funciona em permanência e reúne-se quinzenalmente, às terças-feiras, durante a manhã. É constituída por onze técnicos,

sendo que estes também integram a Comissão Alargada. Funciona tal como a lei prevê, numa composição interdisciplinar e interinstitucional de profissionais com formação nas áreas de serviço social, psicologia, educação e saúde. Uma das lacunas existentes é a não existência de um profissional da área de direito/justiça. Esta comissão restrita é entendida como um “núcleo executivo (...) que se responsabiliza pelo funcionamento da CPCJ” (Regulamento Interno da CPCJ de Santa Maria da Feira, 2012:6). Para além destes membros, existe ainda uma técnica administrativa a tempo inteiro.

No que diz respeito às infraestruturas, a CPCJ de Santa Maria da Feira dispõe de uma sala de espera, duas salas de atendimentos, uma sala onde se encontra a técnica administrativa, e que, por vezes, é um dos locais onde se realiza atendimentos quando, por exemplo, há atendimentos simultâneos, e a sala de arquivo. Estas instalações não garantem a privacidade das famílias, considerando-se pouco adequadas. Sendo esta uma das lacunas que o espaço apresenta, está prevista a mudança de instalações no decorrente ano.

De acordo com o artigo 32º da Lei nº 147/99, de 1 de setembro, as CPCJ

“elaboram anualmente um relatório de actividades, com identificação da situação e dos problemas existentes no município (...), incluindo dados estatísticos e informações que permitam conhecer a natureza dos casos apreciados e as medidas aplicadas (...)” (LPCJP, capítulo II, artigo 32º).

Segundo o Relatório Anual de Atividades e Avaliação de 2014, elaborado pela presidente, existem 389 PPP ativos, sendo que a técnica com maior número de processos é a representante do Ministério da Educação e Ciência (97). Isto deve-se ao facto de ser a única técnica encarregue de acompanhar processos cuja problemática envolva a educação: absentismo escolar, abandono escolar e comportamentos antissociais e de indisciplina. É importante referir que não se abre um PPP apenas porque a criança ou jovem apresenta níveis de insucesso escolar, mas quando existem outras situações associadas, por exemplo, o absentismo.

Relativamente à caracterização processual em 2014, a CPCJ contou com os seguintes PPP:

	Transitados	Instaurados	Reabertos	Arquivados Liminarmente	Arquivados
Nº de PPP	358	335	59	79	263

Tabela 1: Número de PPP em 2014

Na sua totalidade, as quatro problemáticas mais sinalizadas são: violência doméstica (87), aliada muitas vezes a situações de alienação parental; falta de supervisão e acompanhamento familiar (58); comportamentos antissociais e de indisciplina (42) e absentismo escolar (30). As duas primeiras afetam, maioritariamente, as crianças e as outras duas atingem, em maior número, os jovens. Nas problemáticas de violência doméstica e falta de supervisão e acompanhamento familiar o sexo mais afetado é o feminino, mas relativamente às outras duas problemáticas a tendência inverte-se, sendo o sexo masculino o mais sinalizado.

A violência doméstica pode surgir como fruto da crise financeira, da crise social e da crise familiar. As restantes problemáticas estão muitas vezes associadas à débil responsabilidade dos progenitores para o exercício da parentalidade, o que a meu ver, e tendo por base a experiência de estágio, se ficará a dever a uma baixa escolaridade, influência dos modelos educativos que tiveram, dificuldades em estabelecer limites e regras, baixas expectativas em termos de futuro ou mera despreocupação devido a questões culturais, repercutindo-se, assim, na escolarização dos menores, que revela ser baixa nas várias faixas etárias.

No que diz respeito às entidades sinalizadoras, as que mais denúncias comunicaram a esta CPCJ foram a autoridade policial (132) e os estabelecimentos de ensino (76), sendo que a modalidade de contacto mais usual na sinalização é o documento escrito (214), enviado por carta ou *e-mail*.

Quanto aos APP celebrados em medida provisória (três meses), a medida privilegiada é o apoio junto de pais. Contudo, e comparativamente a 2013, surge um ligeiro aumento de medidas de acolhimento institucional. Relativamente às medidas definitivas, também é frequente aplicar-se a MPP de apoio junto dos pais em todas as faixas etárias, no entanto, na faixa etária dos 11-14 anos e dos 15-17 existem processos em que houve um grande número de menores que foram acolhidos institucionalmente. Na faixa etária dos 11-14 foram institucionalizados vinte e um menores e na faixa etária dos 15-17 foram vinte e cinco, havendo uma institucionalização maior nos jovens.

Estas problemáticas sinalizadas reforçam as recorrentes preocupações da CPCJ de Santa Maria da Feira, criando a necessidade de uma rede de apoio à criança ou jovem e sua família, que alie consistência e adequação nas respostas, estruturação na forma de ação e criação de projetos/programas de apoio.

1.4.1. A Escola e a CPCJ de Santa Maria da Feira

O concelho de Santa Maria da Feira é constituído por nove agrupamentos de escolas:

1. Agrupamento de Escolas de Argoncilhe;
2. Agrupamento de Escolas de Fiães;
3. Agrupamento de Escolas de Lourosa;
4. Agrupamento de Escolas da Corga de Lobão;
5. Agrupamento de Escolas de Canedo;
6. Agrupamento de Escolas de Santa Maria da Feira;
7. Agrupamento de Escolas de Paços de Brandão;
8. Agrupamento de Escolas de Arrifana;
9. Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa.

Para além destes agrupamentos, a CPCJ ainda tem jovens sinalizados a frequentar os seguintes estabelecimentos:

1. Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas, que pertence ao concelho de Santa Maria da Feira;
2. Agrupamento de Escolas de Espinho;
3. Escola Profissional de Espinho;
4. Escola Profissional de Cortegaça;
5. CERCÍ Lamas, CERCÍ Espinho e CERCÍ Feira;
6. Agrupamento de Escolas de São João da Madeira.

Tendo em conta somente os processos acompanhados pela minha supervisora local, a escola com maior número de sinalizações é o Agrupamento de Escolas de Santa Maria da Feira, com nove jovens sinalizados, e o Agrupamento de Escolas da Corga de Lobão, com oito jovens sinalizados. Existem jovens que frequentam as outras seis instituições de ensino acima referidas, ainda que em menor número.

1.4.2. A articulação entre a CPCJ de Santa Maria da Feira e as Escolas

Uma vez que a minha supervisora local representa, nesta CPCJ, o Ministério da Educação e Ciência, importa focar qual a articulação existente entre as duas entidades: CPCJ-Escola.

É sabido que, a par da família, a escola é um espaço fundamental para a socialização das crianças/jovens e para o seu desenvolvimento integral. Esta instituição é um observatório privilegiado onde precocemente se podem detetar situações de risco e perigo que, em obediência ao superior interesse das crianças/jovens, exigem uma intervenção de proteção imediata. Assim, quando um professor se apercebe de alguma situação que suscite alarme, deve comunicar essa mesma situação ao diretor de turma do aluno/a em causa. Este diretor de turma deve contactar as entidades que colaboram com o estabelecimento de ensino (assistentes sociais, psicólogos, médicos, enfermeiros, autoridades policiais, entre outros) a fim de averiguar a situação. Dá-se, então, início à intervenção das ECMIJ inseridas nas Entidades de Primeira Linha, designadas EPL, mas se forem esgotadas todas as possibilidades de intervenção desta primeira instância, o processo é remetido para a CPCJ.

Quando as escolas procedem à sinalização de um aluno, estas têm disponível uma ficha de sinalização, cedida pela CPCJ, onde é necessário preencher os dados do aluno; descrever qual a intervenção feita pela primeira linha; identificar a escola sinalizadora e os contactos do diretor de turma do aluno em questão. Para além do preenchimento desta ficha de sinalização, também existe uma outra ficha onde o docente sinalizador assinala os indicadores de risco, nomeadamente os indicadores físicos da criança ou jovem, os indicadores comportamentais, os indicadores escolares e os indicadores familiares. Cada um destes indicadores tem itens e o docente assinala em cada um deles a frequência em que ocorre os mesmos - uma vez, algumas vezes ou muitas vezes (Anexo I).

Depois de sinalizado à CPCJ, o processo é aberto e atua-se no sentido de uma intervenção eficaz. A escola vai dando informações escolares sobre a criança ou jovem em questão, normalmente via *e-mail*, carta ou por telefone. As informações dadas por telefone são, posteriormente, enviadas por escrito para que conste no PPP.

A escola envia no fim de cada período ou quando solicitado, a ficha de informação escolar do aluno sinalizado, reportando aspetos relativos à assiduidade; aproveitamento escolar/desenvolvimento individual; apresentação/higiene pessoal; acompanhamento familiar; relação interpessoal com os professores/educadores e colegas e registos de avaliação de cada período. Se a informação transmitida for relativa ao 3º período, o docente indica se o aluno transitou ou reprovou e se foi ou não transferido. Se for transferido, pede-se que indique qual o estabelecimento de ensino para onde se mudou (Anexo II).

A minha supervisora desloca-se com regularidade aos agrupamentos de escolas para reuniões com os vários profissionais: diretores das escolas, responsáveis pelo serviço de psicologia e coordenadores dos diretores de turma e, por vezes, conversa com o jovem que acompanha, a fim de perceber qual a situação atual e que estratégias podem adotar com vista a proporcionar uma melhoria face à condição apresentada aquando da sinalização.

Durante os meses de janeiro a abril de 2015 colaborei com a minha supervisora local na dinamização de ações de sensibilização em todos os agrupamentos de escolas, sob o tema Prevenção dos Maus-Tratos e a Neglicência na Criança e no Jovem.

A escola e todas as entidades parceiras têm que fornecer informações relativas às crianças e jovens que estejam sinalizados na CPCJ. Se a escola se opuser a dar qualquer tipo de informação, esse facto pode ser comunicado ao Ministério da Educação e Ciência. Assim, denota-se que o trabalho existente entre a CPCJ e as escolas é meramente burocrático, baseando-se na troca de informação relativa aos alunos acompanhados.

A representante do Ministério da Educação e Ciência, a par das funções que desempenha na CPCJ, também é Professora-Tutora nas escolas, estabelecendo uma relação estreita com estas. São diversas as funções de um professor-tutor, mas a mais evidente é o acompanhamento atento e próximo a um aluno ou a um grupo de alunos, atuando-se sempre de forma individualizada. O motivo para este acompanhamento deve-se ao facto de o aluno poder estar a passar por dificuldades de integração na escola ou na turma, aliado a uma desmotivação e desinteresse pelo contexto escolar, resultando em comportamentos altamente perturbadores nas aulas e/ou no recinto escolar.

Na perspetiva da eficiência do Sistema de Proteção, a ação desenvolvida pelo professor-tutor junto das escolas do concelho é de grande relevância tanto mais que contribuirá para a diminuição de casos sinalizados à CPCJ. É também importante porque respeita os princípios da intervenção precoce e mínima, consagrados na Lei nº 147/99, promovendo uma intervenção mais informal e menos estigmatizante para a criança ou jovem e para a sua família. No entanto, são funções desempenhadas em casos pontuais e apenas quando a escola solicita essa intervenção.

Capítulo II – A Intervenção Comunitária no combate ao(s) Insucesso(s) Escolar(es) nos Jovens

Há umas décadas, o insucesso escolar era reduzido ou pouco se falava acerca desta problemática, pois o ensino não era obrigatório. Porém, com a escola de massas, intensificou-se este fenómeno, passando de uma perspectiva de problema isolado para um fenómeno social, onde estão implicados não só os alunos, mas também outros intervenientes do sistema educativo.

Dado que toda a minha intervenção foi feita com jovens, focar-me-ei neste público-alvo. Porém, importa referir que “o insucesso escolar não tem idades nem anos lectivos definidos” (Muñiz, 1993:14).

2.1. A Intervenção Comunitária: Uma Orientação para a Intervenção

A intervenção comunitária ou prática socioeducativa é uma área que está em franca expansão em Portugal (Menezes, 2010), sendo orientada por um conjunto de valores, ideias e teorias. Como tal, a intervenção não é neutra nem assética (Carvalho e Baptista, 2004), correspondendo “(...) a uma tomada de posição sobre a realidade, denunciando uma determinada visão de futuro” (ibidem:64).

Assim, o trabalho de intervenção comunitária e socioeducativa, sendo com pessoas, mas também com a própria comunidade, e implicando uma participação na mudança social e comunitária, tem o objetivo de

“(...) desenvolver poder, capacidades, saberes e experiências [n]as pessoas para, desta forma, tomarem iniciativas, combaterem problemas sociais, económicos, políticos e ambientais, dando-lhes, assim, capacidades para participarem de forma completa e verdadeira na sociedade como cidadãos conscientes e de pleno direito” (Cortesão e Trevisan, 2006:64).

Neste sentido, o propósito da intervenção é permitir que as pessoas adquiram e/ou desenvolvam determinadas competências: autonomia, autoestima, capacidades relacionais e compreensão dos direitos e deveres para o exercício da cidadania e da participação. A aquisição destas competências a nível individual, organizacional e comunitário são elementos centrais na intervenção, pois permite uma mudança nos

contextos de vida, sendo, então, uma dimensão importante para o bem-estar das pessoas, grupos, instituições e comunidades. Posto isto, considero que este trabalho interventivo deve ser feito em proximidade com o terreno e com as pessoas, implicando um trabalho contextualizado. Segundo Menezes (2010), o desenvolvimento só tem significado e sentido se forem tidas em conta as características (sejam elas físicas e/ou relacionais) do contexto em que decorre.

Também Matos (1999) aborda a intervenção comunitária, referindo que esta é uma ação que introduz mudanças e deverá ser reconhecida perante as pessoas e as instituições, sendo pertinente ser contextualizada e atender à interação entre os indivíduos e os seus múltiplos contextos de vida.

O que diferencia a intervenção comunitária de outras ações sociais é o facto de

“ a intervenção comunitária, enquanto acção institucionalmente enquadrada, representa (...) um desígnio, uma iniciativa deliberada de introduzir modificações numa dada estrutura da realidade social, quer seja de âmbito familiar, escolar, ou comunitário, isso supõe, da parte do agente ou agentes de intervenção, que lhe(s) assiste alguma forma de legitimação outorgada para o fazer. (...) toda a intervenção, para que não seja uma iniciativa arbitrária, precisa de se fazer reconhecer segundo um referencial de justiça ou de moralidade que tem de ser institucionalmente mediado” (Matos, 1999:36).

Desta forma, não existe um único modelo e/ou forma de intervir, uma vez que cada contexto tem as suas particularidades, assim como as pessoas que o habitam também são diferentes, ou seja, “não existem (...) modelos de intervenção universalmente válidos e estáticos. Eles são construídos e consolidados, numa reflexão contínua sobre a acção, exigindo pensamento crítico e poder de decisão” (Carvalho e Baptista, 2004:63).

Nesta linha, é fundamental que se reconheça que a intervenção resulta de um processo interpretativo e comunicacional (Correia e Caramelo, 2010) realizado ao longo da ação, sendo, então, pertinente que se mantenha uma relação de proximidade e comunicação com os participantes, uma vez que, nesta perspetiva de intervenção, o mediador e os participantes são ambos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Nesta lógica de intervenção comunitária, as pessoas - neste caso os jovens - são entidades ativas, participantes e protagonistas da intervenção e não são apenas objeto dessa mesma intervenção (Cortesão e Trevisan, 2006; Menezes, 2010). A disponibilidade para trabalhar com pessoas, a flexibilidade, a abertura e o imprevisto

(Menezes, 2010), bem como uma contínua reflexão e conhecimento sobre o meio e as pessoas envolvidas, enquadra-se nesta lógica de intervenção comunitária.

Assim, subscrevo a posição de que, ao fazer-se intervenção, optamos por integrar processos colaborativos. Esta opção permite redefinir a relação entre mediador-participante, dado que é um trabalho coletivo, dirigido e orientado pelas necessidades das pessoas e comunidade. Assim sendo, e considerando a perspetiva relacional, é que podemos intervir, pois são os participantes que definem o rumo do processo. Devemos pensar este tipo de processos se tivermos em conta que é possível mudar, que os indivíduos são construtores sociais e ativos da realidade e que o desenvolvimento é um processo histórico, contextualizado e que ocorre ao longo do ciclo vital.

De acordo com Caramelo (2009:184), “(...) a mudança social resulta das relações que, mediadas pela relação com o outro, estabelecemos com o mundo que nos envolve”. Por isso, devemos ter em consideração os indivíduos mas também o contexto que os envolve e que os modifica. É essencial reconhecer os sujeitos, a sua capacidade de participação, o poder e conhecimento de que são portadores, daí que a ênfase seja colocada no empoderamento, autonomia e desenvolvimento das pessoas, grupos, instituições e comunidades:

“(...) a intervenção comunitária infiltra-se na inter-relação entre o território, a população e as suas exigências e recursos, que directa ou indirectamente determinam e condicionam a vida das comunidades e regulam os processos humanos e sociais que nele se desenrolam. (...) as intervenções na comunidade esclarecem as possibilidades da administração local de agir eficazmente no desenvolvimento local por poder utilizar de forma mais global e coordenada os múltiplos recursos e serviços” (Gómez, Freitas e Callejas, 2007:135).

A opção por este tipo de intervenção, em que perspetivo os sujeitos como ativos, participantes e parte integrante da ação, numa lógica de intervenção *com* e não *para*, tem implicações na forma com se delineiam os processos e como se age no terreno.

Não podemos esquecer que a atuação no terreno implica que tenhamos de lidar com a imprevisibilidade e os constrangimentos, e para que saibamos lidar com estas situações é necessário que se desenvolva uma intervenção que seja colaborativa e comunicativa, sendo importante que o profissional domine técnicas “(...) de comunicação, escuta ativa, assertividade, empatia, (...) capacidade de observação e análise de contextos para uma acção adequada, (...) responsabilidade, autocontrolo,

motivação, paciência, resistência às adversidades e capacidade de inspirar respeito junto dos outros” (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Ferreira, 2010:135).

Dado que somos profissionais da relação e promotores de mudança (Carvalho e Baptista, 2004), devemos promover relações interpessoais positivas, impulsionadoras de atividade, criatividade e solidariedade (ibidem), existindo a intenção de promover a participação social das pessoas, nomeadamente os jovens.

Segundo Matos (2009) existem três modalidades de intervenção que correspondem “a três momentos sociopolíticos e institucionais” (ibidem:181). Estas modalidades são: a intervenção científico-técnico-funcionalista, a intervenção assistencial-prestacionista e a intervenção cidadã. Cada modalidade mencionada

“(…) supõe um contexto sociocultural e político distinto, assim como um quadro teórico e epistemológico igualmente distinto. A base de legitimação da intervenção de cada uma destas formas difere entre si” (ibidem:182).

No primeiro e segundo casos, a comunidade é concebida como uma realidade coisificada, um objeto disponível para a intervenção (Matos, 2009) e

“(…) as formas de intervenção que são privilegiadas (...) incidem, fundamentalmente, em programas de reabilitação de natureza assistencial e infra-estrutural que, não obstante o seu carácter de primeira necessidade, não asseguram só por si as transformações psicossociais, culturais e ecológicas indispensáveis ao prosseguimento da acção de autotransformação das comunidades” (ibidem:185).

De forma oposta, na intervenção cidadã, a comunidade é perspectivada como um sujeito plural, intersubjetivo e multireferenciado, ao invés de uma realidade natural e espacial homogénea (Matos, 2009), que é determinada

“(…) pelas relações materiais, sociais e institucionais, mas também determinante do sentido e dos efeitos dessas relações, sendo por isso que ela não pode ser pensada como um sujeito/objecto colectivamente amorfo, que se deixa apreender e tratar nos termos de um projecto pensado a partir do exterior” (ibidem:185).

Este tipo de intervenção compreende os sujeitos como participantes, como cidadãos e não como utentes de um sistema (numa condição passiva ou submissa), o que também corresponde à posição que assumo em relação a perspetivar os jovens como ativos, participantes e protagonistas da intervenção. A intervenção cidadã indica a necessidade de se estabelecer uma ponte entre a intervenção comunitária e a mediação, na medida

em que se valorizam as pessoas como protagonistas da ação, enaltece-se o conhecimento de que são portadoras e os conflitos não surgem como obstáculos mas sim como potenciadores da melhoria e da mudança.

Assim sendo, a intervenção comunitária deve valorizar o local como um espaço heterogêneo, rico em perspectivas, significados e experiências, em que cada um tem o seu papel e se constitui como interveniente fundamental num processo de mudança, ou seja, é ainda necessário que os profissionais observem e compreendam as pessoas e comunidades através dos seus contextos, reconhecendo que elas têm valores e propósitos que devem ser tidos em consideração na construção de processos de mudança que se desejam sustentáveis.

2.1.1. A Intervenção Comunitária no âmbito de uma CPCJ

O trabalho de intervenção comunitária pode ser dinamizado e posto em prática em diversos contextos. Este tipo de intervenção é considerado um trabalho social, ou seja, trabalha-se em “colaboração e parceria com as comunidades para abordar as preocupações locais ou esperanças de melhoria” (Trickett, 2009 cit in Carvalhosa et al., 2010:479), existindo o objetivo de solucionar problemas, promovendo as potencialidades de uma comunidade através de ações planeadas e concretizadas entre vários parceiros e a própria comunidade local, tendo em vista o bem-estar da própria comunidade, pretendendo-se provocar uma mudança na mesma.

Na intervenção comunitária, o trabalho de equipa, com profissionais e entidades, é fundamental, não só na discussão dos problemas, mas também no diálogo que se constrói, e se quer competente e esclarecedor. Este trabalho conjunto ajuda a que a intervenção comunitária possa ser bem-sucedida, no sentido em que as diferentes ideias e opiniões vão fazer com que se tenha várias perspectivas que podem e deverão ser colocadas à discussão sem temer o conflito, sendo que é importante o saber ceder e o discordar construtivamente.

Em relação ao conceito de parceria, este “apresenta uma orgânica que é basicamente informal, por vezes ao ponto de os parceiros dificilmente se distinguirem dos colegas e amigos, reproduzindo assim um efeito de homogeneização” (Rodrigues e Stoer, 1998:37) onde os parceiros têm os mesmos objetivos e interesses. A parceria é um “mobilizador de coligação de interesses e [um] compromisso de um conjunto de parceiros em torno de uma agenda comum” (ibidem).

A parceria pode ser entendida como um princípio estratégico em ações locais e define-se como um processo através do qual dois ou mais atores se relacionam na base de pressupostos. O trabalho em parceria, que é de colaboração, traduz-se no envolvimento dos agentes institucionais, na disposição de recursos, na articulação de tarefas e nas mudanças organizacionais. Sem a colaboração de todos, é muito difícil fazer progressos duradouros e sustentáveis.

A Lei nº 147/99 focaliza esta questão. É invocado que deverá existir uma participação ativa da comunidade, numa relação de parceria com as entidades públicas e privadas com atribuições em matéria de infância e juventude. No que toca às competências da Comissão Alargada (LPCJP, capítulo II, artigo 18º), é focado o trabalho de parceria que as CPCJ têm de fazer, nomeadamente o de “informar a comunidade (...); colaborar com as entidades competentes; mobilizar os recursos necessários; participar em projetos inovadores de prevenção primária e colaborar na formulação de respostas sociais adequadas na comunidade”. Também para a Comissão Restrita é apontado como uma das competências “solicitar parecer e colaboração de técnicos ou de outras pessoas e entidades públicas ou privadas” (LPCJP, capítulo II, artigo 21º).

Também o Regulamento Interno da CPCJ de Santa Maria da Feira faz referência ao trabalho em parceria que é necessário fazer-se, anunciando que uma das competências da Comissão Alargada é “promover e articular outras parcerias, com outras entidades” (Regulamento Interno da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Santa Maria da Feira, 2012:6). Também uma das competências da Comissão Restrita enunciada neste documento, e que consta nos termos da Lei, é “solicitar parecer e colaboração de técnicos ou de outras pessoas e entidades públicas ou privadas” (Regulamento Interno da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Santa Maria da Feira, 2012:7).

O trabalho de uma CPCJ deverá promover uma intervenção focada na construção de uma intervenção comunitária planeada e efetivada, em articulação com as entidades com competência em matéria de infância e juventude, rede social e outras parcerias locais. Penso que a nível local, a parceria consegue ter maior legitimidade e ser mais eficaz que a outros níveis, porque se conhece melhor as necessidades e exigências da população e distribui-se de forma mais eficiente os recursos, obtendo um maior compromisso dos atores, orientando as reivindicações e encontrando as soluções mais adequadas.

As parcerias, ao nível da intervenção comunitária, podem ter resultados positivos, uma vez que se atua com um grupo específico da população e não individualmente, englobando a participação dos atores num processo que é contínuo, onde através do qual, as relações dos grupos se auto-organizam e se articulam, originando uma harmonização formal entre os atores.

A Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (s/d:26) refere que

“a intervenção das CPCJ, enquanto intervenção comunitária, deve pautar-se pela responsabilização parental e pelo estabelecimento de uma relação de parceria com a criança ou jovem e respectivas famílias em que se vão definindo e contratualizando estratégias de resolução dos problemas, com direitos e deveres para todas as partes envolvidas”.

Este tipo de intervenção poderá ser definida como sendo uma influência que ocorre na vida de cada família, com o objetivo de prevenir e/ou reduzir as situações que afetam a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral da criança ou jovem, promovendo o bem-estar destes, bem como o da sua família. O trabalho das CPCJ pretende ser colaborativo, onde há o apoio às famílias no que toca à sua reorganização em termos emocionais, sociais e relacionais, querendo ultrapassar a situação de risco que originou a sinalização.

As CPCJ “ocupam um lugar de pólo dinamizador da intervenção comunitária (...), a quem compete gerir os casos, através da figura do gestor de caso que coordena tudo o que é feito dentro e fora da comissão” (Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco, s/d:30).

A intervenção feita por parte desta entidade obedece a algumas etapas, e em todas elas está implica a colaboração de uma rede formal e informal de parceiros que juntos criam estratégias de intervenção a vários níveis, com a intenção de proteger a criança ou jovem e criar condições para que este tenha uma vida mais condigna.

Após percebermos que a intervenção comunitária implica que seja feito um trabalho em parceria, importa agora referir de que forma esta parceria é feita. Neste sentido, o sistema de proteção de crianças e jovens encontra-se dividido em três grandes intervenientes: no primeiro patamar surgem as Entidades com Competência em Matéria de Infância e Juventude, designadas por ECMIJ (escolas, centros de saúde, IPSS, entre outros), que realizam uma prevenção ao nível primário e secundário; seguindo-se, no segundo patamar, as CPCJ, que correspondem à segunda instância de intervenção,

atuando ao nível de uma prevenção terciária, e o terceiro patamar, o topo da pirâmide, diz respeito ao Tribunal que é a instância hierarquicamente mais alta e com maior poder de decisão (Rocha, 2011). Estas instâncias trabalham em constante articulação.



Figura 2: Pirâmide de Intervenção

As ECMIJ são estruturas de apoio educativo, social e de proteção a crianças e jovens. Estas entidades devem ser as primeiras a intervir, identificando as situações de risco, intervindo precocemente sobre as mesmas, não deixando que estas ganhem novos contornos e se agravem consequentemente. No entanto, se a intervenção destas estruturas não for suficiente, as ECMIJ participam a situação à CPCJ ou aos Tribunais, dependendo da gravidade e problemática do caso, relatando o que já foi feito e quais as dificuldades que se verificaram.

Importa ainda referir que, dentro do sistema de proteção de crianças e jovens, caso a CPCJ não consiga intervir por algum motivo, pode-se enviar o processo para o Tribunal. Dentro desta instituição existem as Equipas Multidisciplinares de Acessoria aos Tribunais, designadas por EMAT, que representam a última entidade a intervir junto da família. Muitas vezes, as Comissões trabalham com estas equipas na lógica da troca de informações e/ou avaliações.

Quando um PPP é aberto, o mesmo é distribuído, em reunião restrita, a um membro da equipa técnica que irá estudar a situação, encontrando-se o processo em análise preliminar. Posteriormente, o coordenador irá convocar a criança ou jovem e os seus pais, representantes legais ou quem tenha a guarda de facto (LPCJP, capítulo VIII, artigo 94º) e, após ser dado o consentimento e a não oposição por parte dos intervenientes, dá-se o acompanhamento da situação. Qualquer jovem, a partir dos 12 anos de idade, poderá opor-se à intervenção da CPCJ, assinando uma declaração de oposição.

A etapa seguinte é a avaliação diagnóstica. Nesta fase, o técnico irá reunir o máximo de informações acerca do agregado familiar em questão, através de diferentes fontes de informação, recorrendo aos vários parceiros locais, nomeadamente a escola, a assistente social da área de residência da família, o centro de saúde, o hospital, entre outros serviços, ou seja, haverá uma articulação entre as diferentes entidades locais para se obter a informação desejável, passando a conhecer-se a atual situação do agregado familiar, e se este possui as condições necessárias para garantir um desenvolvimento saudável e harmonioso à criança ou jovem, nomeadamente ao nível da educação, saúde, higiene, alimentação e condição económica. Consoante a urgência do caso, podem ser acionados instrumentos complementares de avaliação, como é o caso das entrevistas, visitas domiciliárias, exames médicos, entre outros (Magalhães, 2005:73-75).

Esta fase afirma-se como um instrumento fundamental para a intervenção. A decisão tomada acerca das MPP a aplicar - medidas em meio natural de vida e medidas de colocação - baseia-se nos resultados da avaliação diagnóstica previamente realizada.

Quando a medida é aplicada em reunião da comissão restrita, o PPP fica em fase de deliberação e contratualização, ou seja, elabora-se o APP, registando-se as ações que os intervenientes – criança ou jovem, pais, representantes legais ou quem tenha a guarda de facto e CPCJ - têm que cumprir, isto é, estes comprometem-se por escrito a cumprir as ações estabelecidas pelo gestor do processo.

Após ser celebrado o APP (LPCJP, capítulo III, artigo 55º), do qual a CPCJ tem a responsabilidade de fazer o acompanhamento da execução da medida aplicada (LPCJP, capítulo III, artigo 59º), o PPP passa para a fase de execução e acompanhamento. Nesta fase vão sendo solicitadas informações aos parceiros locais, com o intuito de ir acompanhando a situação da criança ou jovem. Podemos dizer que este APP serve de instrumento de avaliação e responsabilização, na medida em que confronta os compromissos assumidos com as práticas que os subscritores assumem.

Quando a MPP está a terminar, solicita-se informações atualizadas aos parceiros locais para que esta possa ser prorrogada ou, se a situação de perigo já não subsistir, arquiva-se o PPP.

Tal como se pode comprovar, o trabalho em parceria é uma constante em toda a fase processual mas só assim é possível modificar e alterar as circunstâncias e as dinâmicas familiares que mantêm os padrões de interação disruptivos subjacentes às várias situações de perigo.

2.1.2. A Intervenção Comunitária com Jovens

Antes de qualquer intervenção, é fundamental perceber que os jovens são sujeitos sociais e, como tal, constroem os seus próprios modos de ser através das vivências estabelecidas, ou seja, numa perspetiva de que são ativos e competentes na construção de sentidos acerca dos meios que os envolve. Os jovens pertencem a um grupo heterogéneo, pautando-se por períodos de escolhas, possibilidades e incertezas que são importantes para o seu desenvolvimento pessoal e social. O facto de serem caracterizados como pertencentes a um grupo heterogéneo, deve-se às diferentes pertenças, nomeadamente a nível social, que irão influenciar esta fase da vida, no sentido em que permitem e condicionam experiências. É tendo esta ideia presente que realizei a intervenção.

Contudo, é importante reconhecer que a intervenção comporta riscos, desafios e escolhas, sendo importante ter-se em consideração os quatro ofícios da intervenção comunitária (Menezes, 2010), que poderá ser uma forma de pensar a intervenção no terreno.

O “ofício da relação” consiste na capacidade de se estabelecer relações de confiança com outras pessoas, pois é na relação que estabelecemos com os outros que a intervenção ganha “legitimidade e eficácia”, propiciando-se condições “para que os problemas, objectivos e projectos sejam expressos e (re)formulados” (ibidem:106).

Este ofício está relacionado com o “ofício do pluralismo”, em que há a necessidade de reconhecer que há uma diversidade de “vozes” e de perspetivas que é essencial ter em conta, sendo que só a partir deste reconhecimento é que se consegue aceder à comunidade. Neste sentido, torna-se pertinente escutar, perceber e compreender os diversos pontos de vista que os profissionais têm sobre os problemas e as formas de os resolver, integrando as famílias nessas resoluções. Segundo Menezes (2010:107) o importante neste processo é “reconhecer, legitimar e valorizar as dissensões e os conflitos ao invés de exercer pressão para a criação de consensos à custa da diversidade e do pluralismo”.

O “ofício de se tornar irrelevante” contém dois aspetos fulcrais: o primeiro indica que se deve intervir no sentido da promoção da autonomia e do empoderamento das pessoas, grupos e instituições da comunidade, atuando como um suporte e promotor do processo de mudança; o segundo aponta para o papel do profissional nas implicações diretas, reconhecendo a necessidade de criar uma rede de suporte que envolva outros

profissionais para que, em conjunto, possam afrontar questões que vão surgindo na prática, dito de outra forma, é importante criar espaços de partilha onde os profissionais podem expressar as suas dúvidas e através do questionamento e do envolvimento, resulte a reconstrução de saberes e formas de atuação. É importante instaurar-se processos de mudança que possam ser continuados pelos sujeitos após o término da intervenção. Assim, é importante ser vista como um suporte e facilitadora na e da mudança, procurando estimular nos jovens autonomia e consciencialização do seu papel no processo.

Por último, o ofício de “fazer política por outros meios” consiste no facto de o “trabalho da intervenção comunitária ser um trabalho comprometido: comprometido com a promoção do bem-estar e da justiça social e, por isso, inevitavelmente político” (Francesco e Tomai, 2001; Prado, 2002 cit. in Menezes 2010:109-110). Assim, torna-se pertinente que os profissionais que atuam ao serviço da intervenção comunitária fomentem a igualdade, a autonomia, o bem-estar e a justiça social junto das pessoas, grupos, instituições e comunidades, deixando de lado a desumanização.

Neste sentido, procurei desenvolver uma intervenção situada entre o possível e o ideal, sendo, por isso, fundamental o grau de flexibilidade e uma postura de escuta atenta.

2.2. Da Intervenção Comunitária à Mediação: Que Relação?

O campo da mediação envolve diversos contextos e situações de intervenção, compreendendo uma diversidade de práticas.

Considero que aquilo que distingue a intervenção comunitária da mediação é o facto de esta segunda poder ser utilizada enquanto método de resolução de conflitos, mas também como método de “(...) restauração de laços sociais, tornando-se um processo comunicacional de transformação do social e uma requalificação das relações sociais” (Oliveira e Galego, 2005:26). Para além de resolver conflitos, a mediação deve autonomizar os atores, através da capacidade de reflexão.

Pode-se então referir que a mediação é uma estratégia não só de prevenção, mas igualmente uma forma de intervenção criativa e inovadora, onde existem certos desafios e mudanças na sociedade que exigem uma maior preocupação, como a exclusão social, o abandono escolar, a indisciplina, o insucesso escolar, tornando-se necessário que haja uma maior valorização de abordagens preventivas e sistémicas dos problemas sociais e educativos.

O mediador deve ser entendido como alguém que está integrado no processo mas que, ao mesmo tempo, é independente e multiparcial (Torremorell, 2008). Neste sentido, o profissional não pode ser neutro, uma vez que está implicado na situação em causa e tem os seus próprios valores e ideias integrados na ação, assumindo um papel de facilitador do processo e os participantes são os responsáveis por esse mesmo processo de mediação.

Outro facto que distingue a intervenção comunitária da mediação é que esta “aspira a emancipação dos sujeitos (...) [e] o objectivo final da mediação seria a sua própria extinção por ausência de necessidade funcional, resultado de uma aprendizagem generalizada por parte dos cidadãos (...)” (Neves, 2010:42).

Um paralelismo existente entre a intervenção comunitária e a mediação é o facto de esta última, como estratégia de intervenção social, implicar pensar a intervenção de acordo com uma lógica de produção contextualizada de sentido, o que significa que o papel do mediador não está completamente estruturado por um conjunto de saberes que precedem a ação. Tal como refere Torremorell (2008:34) “(...) o mediador trabalha com pessoas únicas em situações irrepetíveis, e nesse sentido não pode prever o que acontecerá, nem planificar *à priori* o desenvolvimento do processo”.

A mediação é, enquanto trabalho socioeducativo, um processo de trocas e partilhas assente na dialética entre aqueles que são participantes da intervenção socioeducativa (Lúcio, 2011) e “(...) uma actividade fundamentalmente educativa, pois o objectivo essencial é proporcionar uma sequência de aprendizagem alternativa (...) contribuindo para que os participantes no processo de mediação adoptem uma postura ética e reflexiva” (Silva, et. al., 2010:120).

A mediação socioeducativa incide nos contextos escolares, associativos e comunitários (Silva, et. al., 2010; Silva e Machado, 2009), cuja “acção se pode centrar em indivíduos, no seu desenvolvimento e inserção social (...)” (Silva e Machado, 2009:10). De acordo com estas autoras, o papel dos mediadores socioeducativos tem sido realizado, preferencialmente, em duas vertentes: colaboração na prevenção do insucesso e abandono escolar e (re)conciliação dos jovens e adultos com a escola e/ou com as formas escolares de formação-aprendizagem (ibidem).

O papel do mediador passa pelo (re)estabelecimento de relações que cria consigo mesmo e com os outros, tentando “procurar ajudar a enfrentar os problemas, abrindo vias de superação e de emancipação nos itinerários de vida” (Carvalho e Baptista, 2004:72). Assim, o mediador é um profissional que está implicado e distanciado

(ibidem), cabendo-lhe “escutar e estar atento, criando situações de encontro e de proximidade favoráveis à emergência de respostas pessoais por parte dos educandos” (ibidem:93).

Uma vez que o mediador é um facilitador do processo, este “(...) não resolve os conflitos, facilita a comunicação; não decide, promove a descoberta de alternativas; não ensina, potencia o encontro entre o aprendente as suas actividades experienciais” (Silva, 2008:10).

Considero que todos os processos de mediação passam (ou deveriam passar) pelo diálogo com os participantes, tendo como objetivo apelar a dinâmicas comunicacionais que valorizem a cultura dos sujeitos, defendendo-se uma estratégia de “intervenção localizada, marcada pelo seu carácter integrado, endógeno e participativo” (Canário, 2006:219).

Importa referir que, ao optar-se por uma intervenção em que a população são jovens, parto do pressuposto que o grupo é heterogéneo, que se pautam por momentos de escolhas, possibilidades e incertezas que fazem parte do processo de desenvolvimento pessoal e social. Assim, o acompanhamento do percurso destes jovens consiste numa “implicação deliberada continuamente interrogada” (Capul e Lemay, 2003:105), sendo necessário uma constante reflexão acerca das situações que se vão sucedendo.

É fundamental que se pense na mediação como uma perspectiva renovadora e preventiva, que fomente a transformação e a emancipação social, sendo importante o papel das figuras e de dispositivos de mediação, pois podem vir a contribuir para a “construção de uma cultura de participação promotora da cidadania e de um desenvolvimento social mais harmonioso” (Freire, 2009:41).

Em suma, e na minha perspectiva, a mediação não é apenas uma modalidade de intervenção tecnicamente instrumentada mas é, sobretudo, uma modalidade de intervenção capaz de aprofundar o exercício da cidadania segundo um princípio de responsabilidade social (Vaz, 2009).

2.2.1. A Mediação no âmbito de uma CPCJ

A CPCJ integra preocupações, práticas e princípios do campo da mediação, visto que pretende estabelecer uma concordância entre aquilo que é praticado pela sociedade e aquilo que é imposto legitimamente pelo Estado, no que se refere ao bem-estar das

crianças e dos jovens. Ao estabelecer esta concordância, as suas práticas de intervenção contribuem para a transformação da sociedade, indo ao encontro da ideia de mediação que Bonafé-Schmitt (2010:53) define: “(...) representa um novo movimento social, uma nova forma de acção comum que implica uma recomposição das relações entre o Estado e a sociedade civil, através da criação de «lugares intermédios» de regulação”.

A filosofia de intervenção das CPCJ baseia-se “(...) no pressuposto da responsabilização e potencialização das capacidades das comunidades e instituições locais pelos problemas e situações das suas crianças e jovens” (Soares, 2001:140). Contudo, estas instituições procuram trabalhar com as várias entidades locais no sentido de responderem às necessidades das crianças/jovens e das suas famílias. Desta forma, são dispositivos de intervenção local, uma vez que visam “(...) desenvolver relações de parceria entre instituições locais para intervir junto do público-alvo com o intuito de melhorar as suas competências [pessoais] e/ou sociais (...)” (Correia e Caramelo, 2010:21).

No decorrer de toda a ação interventiva, a CPCJ tenta apoiar e capacitar os sujeitos intervencionados a criarem as suas próprias condições de bem-estar com o intuito de os tornar mais autónomos na gestão e resolução dos seus problemas. Desta forma, a intervenção desenvolvida marca-se por um trabalho de mediação que “(...) possui um fortalecimento e revalorização das pessoas, não tanto porque lhes permite decidir, mas porque as torna responsáveis pela implementação das próprias acções” (Torremorell, 2008:83-84), caracterizando-se numa lógica de empoderamento dos sujeitos, orientada por princípios de justiça e coesão social (Caetano, 2009).

2.3. A(s) Juventude(s)

O conceito de juventude é relativamente recente e subjetivo, já que é construído no contexto de determinadas situações económicas, sociais, culturais ou políticas.

A juventude, associada a um estado intermédio entre a infância e a vida adulta, é uma fase da vida “(...) cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em diferentes situações sociais” (Pais, 1993:23), podendo ser perspectivada como um grupo social diversificado onde se configuram diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças sexuais e de classe, de distintas situações económicas, de interesses diversos (Alves, 2008; Pais, 1993) e também diferentes oportunidades educativas (Silva, 2011).

Os jovens vivem cada vez mais em contextos que são definidos pela imprevisibilidade, incerteza e instabilidade, o que torna difícil a projeção e planificação futuras. Uma particularidade de muitos jovens é exatamente viverem um tempo de instabilidade e incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de dependência e independência (Pais, 2001). Assiste-se, assim, a um prolongamento da condição juvenil e da dependência familiar (Pais, 2001; Alves, 2008), na medida em que os percursos escolares são mais longos, a inserção no mercado de trabalho é complexa e tardia, e o acesso à habitação é difícil (Pais, 2001).

O conceito de cultura pode ser aqui enquadrado, pois torna-se relevante perceber como é que os jovens vivem o seu dia-a-dia, uma vez que o fazem de forma diferenciada e não vivem todos da mesma forma. As suas culturas manifestam-se “(...) nas experiências sociais específicas e nas formas distintas como vivem, compreendem e interpretam o real e perspectivam as suas vidas (...)” (Fonseca, 2001:5).

Os jovens integram-se em diferentes contextos (família, escola, grupo de pares, etc.), cada um deles com as suas especificidades - redes interpessoais, processos de socialização, e, por isso, existem diversas culturas juvenis (Pais, 1990). De facto, os jovens têm tido, designadamente ao longo das últimas décadas, um papel importante no que respeita à mudança social, por se revelarem um elo importante na reprodução e produção cultural e social (Pais, 2001). Consoante os jovens estão próximos ou afastados dos objetivos académicos propostos pela escola, estes poderão identificar-se, ou não, com o tipo de cultura que lhes é transmitida. Por vezes, a cultura transmitida pela escola é muito diferente da cultura de que os alunos são portadores, e quando assim é, podemos estar perante um fator potenciador do insucesso escolar.

A existência de diferentes contextos sociais faz com que os jovens utilizem diferentes linguagens, valores e formas comportamentais. É importante interpretar as práticas simbólicas que caracterizam estas culturas, a partir dos contextos sociais em que os jovens se movem, de forma a compreender o significado que os jovens dão às suas ações e às suas atividades quotidianas. Neste sentido, é possível denotar a existência de juventudes, no plural, enfatizando a diversidade de modos de ser existentes, enquanto jovem (Pais, 1990).

2.4. O(s) Insucesso(s) Escolar(es): Relativização de um Conceito

De acordo com Benavente (1990), existem alguns termos que designam o insucesso escolar. Entre eles encontram-se termos como: reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, podendo ainda adicionar-se expressões usuais como: mau aproveitamento, mau rendimento, mau comportamento escolar. Contudo, o termo insucesso escolar é claramente abrangente e representativo de diferentes realidades e de diferentes percepções, conforme seja utilizado pelos alunos, pais ou pelos professores (Montagner, 1998), podendo, neste sentido, ser considerado como “um conceito tão relativo quanto difícil de definir” (Sil, 2004:21) e extremamente complexo, já que dependendo dos intervenientes educativos, o significado atribuído é diverso, mas ainda assim, é um problema global que preocupa pais, alunos e professores (Benavente, 1990).

De uma forma geral, este fenómeno social pode ser caracterizado pelo baixo rendimento escolar dos alunos, que por variadas razões, não puderam alcançar resultados satisfatórios, não atingiram os objetivos desejados no decorrer ou final de um determinado período escolar e, por conseguinte, reprovam. Neste âmbito, Le Gall (1978:15) refere que “uma grande percentagem de insucesso escolar se relaciona com a inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares”. O mesmo autor salienta que existe uma enorme diversidade de personalidades, e quando as escolas e as suas exigências não se sabem adaptar a essas personalidades que alguns alunos têm, tal pode resultar no insucesso escolar. Esta adaptação à escola, ainda segundo o mesmo autor, deverá ser um trabalho conjunto entre a própria escola, o professor, o aluno e a sua família, indo cada um ao encontro dos outros, para que deste modo fossem ultrapassadas todas as dificuldades e falhas existentes.

Porém, Pires (1987:11) afirma que “não existe nem pode existir” uma definição de insucesso escolar, argumentando “que não existe um, mas vários insucessos escolares. Depende tudo da perspectiva em que nos colocamos (...), do contexto em que nos situamos”.

2.5. Fatores e Teorias Explicativas do(s) Insucesso(s) Escolar(es)

Estar em situação de insucesso implica uma multiplicidade de causas cuja localização pode centrar-se ao nível do aluno e do seu ambiente restrito, ao nível da

sociedade à qual pertence e ao nível da própria instituição escolar e do sistema educativo. Assim, estamos perante três fatores que deverão ser tidos em consideração quando se fala do insucesso escolar: o aluno, o meio social e a instituição escolar (Benavente, 1990).

2.5.1. Fatores Relativos ao Aluno e a Teoria dos “Dons”

Na literatura, a partir da 2ª Guerra Mundial e até ao final da década de sessenta do século passado, a responsabilidade do insucesso escolar era atribuída ao aluno. Nesta abordagem do insucesso terá prevalecido a teoria dos “dons” ou dos “dotes individuais”, tida como teoria explicativa das causas do insucesso escolar (Benavente, 1990). Esta teoria apoia a ideia de que “o sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus dotes naturais” (ibidem:716), ou seja, é a inexistência de determinadas aptidões que influencia negativamente o rendimento escolar do aluno. Também Le Gall (1978); Avanzini (1982) e Peixoto (1999) defendem a mesma ideia, referindo que, nesta época, a interpretação da origem do insucesso escolar do aluno estaria no seu nível intelectual.

Para além da falta de aptidão para conseguir adquirir determinada competência, também são apontados outros fatores que poderão conduzir a situações de fracasso escolar. A preguiça em resposta à obrigatoriedade de cumprir determinadas tarefas propostas pelo professor, podendo ser um indício de uma atitude de desmotivação pelo trabalho perante o embaraço em ultrapassar dificuldades. Também a lentidão ou mesmo a recusa poderá funcionar como forma de importunar o professor e de agravar a distância dos restantes colegas em termos de aprendizagem.

As atitudes e os comportamentos que os alunos têm em contexto escolar vão interferir, direta ou indiretamente, “na realização e satisfação escolares” (Fontaine, 1990:95). Neste sentido, o desinteresse, a falta de participação e de confiança, a ansiedade, a fraca assiduidade, a precária alimentação, a falta de cuidados de saúde e higiene são tudo elementos que influenciam o rendimento escolar de um aluno. Também os alunos que evidenciam mau estar psicológico tanto dentro como fora da escola apresentam fraco aproveitamento: hiperatividade e distração; irritabilidade e impulsividade; ansiedade e tensão; passividade e depressão; agressividade e rebeldia; procura constante de atenção; impertinência; comportamentos delinquentes ou alienação

social (Muñiz, 1993). Uma baixa autoestima poderá ser um fator para que o aluno não se sinta completo nem em condições de responder aos desafios lançados (ibidem).

As relações interpessoais que o aluno vai estabelecendo também são um fator de fraco aproveitamento, pois se este não cria empatia com o professor, se não se construírem laços de confiança entre ambos, potenciam-se determinados comportamentos como a timidez, a inibição e a falta de autoconfiança.

Também a personalidade do aluno poderá ser um fator influenciador no desempenho escolar. De acordo com Le Gall (1978:15) uma grande percentagem dos insucessos deve-se à “inadaptação da personalidade da criança [face] às exigências escolares”.

2.5.2. Fatores Relativos à Família e a Teoria do *Handicap* Sociocultural

Desde o final da década de sessenta e inícios dos anos setenta do século passado, a responsabilidade do insucesso escolar era atribuída à pertença social, ou seja, “o sucesso/insucesso é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola” (Benavente, 1990:716), isto é, o meio social em que a criança ou jovem cresce, influencia a relação que estabelece com o meio escolar.

Procurando explicar o insucesso escolar através do conceito de *handicap* ou privação sociocultural, pressupõe-se a ideia de que uma criança vinda de um meio dito desfavorecido não dispõe de bases culturais necessárias ao seu sucesso escolar, isto porque a própria família é incapaz de proporcionar à criança ou jovem as bases culturais e linguísticas necessárias ao progresso escolar. Neste sentido, a Teoria do *Handicap* Sociocultural atribui ao aluno e à sua família a responsabilidade pelo insucesso escolar.

A mesma autora refere que este fenómeno social resulta de desigualdades sociais. Assim, uma família com um nível socioeconómico baixo terá provavelmente um acesso reduzido a uma boa e saudável alimentação, vestuário, habitação, bem como, a um escasso poder de compra de bens de cultura. O rendimento económico familiar fraco pode ainda conduzir ao abandono escolar, na medida em que se torna necessário reduzir as despesas e aumentar o rendimento familiar. Vendo a escola como um gasto desnecessário levará os jovens, com um historial de insucesso, a iniciarem-se mais cedo no mercado de trabalho.

A par da pertença a níveis socioeconómicos baixos, também a falta de afetividade familiar pode ser um fator relevante para um bom aproveitamento escolar. Os problemas familiares como desentendimentos conjugais, ciúmes, comportamentos de agressividade e violência, potenciam situações de insucesso escolar (Muñiz, 1993).

Contudo, esta teoria começou por perder força, na medida em que nos países entendidos como desenvolvidos, a melhoria do nível de vida socioeconómico não fez desaparecer o insucesso escolar.

2.5.3. Fatores Relativos ao Sistema Escolar e a Teoria Socioinstitucional

A partir dos anos setenta do século passado surge a Teoria Socioinstitucional, na qual sobressai o papel institucional na compreensão do insucesso escolar, ou seja, o que interessa são “os mecanismos que operam no interior da própria escola” (Benavente, 1990:717). Isto quer dizer que a escola, sendo obrigatória e neutra e onde o ensino é massificado, pode contribuir para colocar a criança ou jovem em risco de insucesso.

Esta teoria coloca na escola a responsabilidade pelo insucesso escolar, alegando que as práticas escolares e pedagógicas têm por base o modelo de “aluno ideal”, penalizando com maior frequência os alunos mais desfavorecidos.

Martins e Cabrita (1991) referem que o insucesso escolar pode ter origem no próprio sistema educativo, uma vez que a escola tende a valorizar os saberes académicos em detrimento dos saberes que melhor se enquadram na realidade que envolve os alunos. Neste sentido, a utilização do método tradicional de ensino contribui para o insucesso, pois este método não tem em conta a especificidade de cada criança ou jovem, baseando-se em interesses extrínsecos aos alunos, não permitindo que estes se envolvam na construção de saberes. Desta forma, o ritmo de cada aluno deve ser respeitado, pois a

“relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É o conjunto de relações que um sujeito humano mantém com tudo o que depende da “aprendizagem” e do saber: objeto, conteúdo de pensamento, atividade, relação interpessoal, lugar, pessoa, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber” (Charlot, 2009:15).

O facto de estes saberes não estarem em concordância com os saberes que se enquadram na realidade dos alunos, vai resultar na incapacidade e não compreensão das mensagens, criando, desta forma, barreiras à aprendizagem e conduzir, consequentemente ao insucesso. De igual forma, a não transição apresenta desvantagens

ao aluno, pois este irá interiorizar o fracasso, condicionando um bom aproveitamento escolar. Esta situação cria uma “bola de neve”, pois quanto mais um aluno reprova, mais facilidade tem em voltar a reprovar, uma vez que “o insucesso escolar, além de massivo é também considerado socialmente selectivo” (Martins, 2007:30).

Também os programas e manuais condicionam as práticas pedagógicas. As planificações, que considero serem, genericamente, formais e concebidas a partir do currículo e não das necessidades expressas pelos alunos, podem condicionar o sucesso educativo dos mesmos, pois a melhor forma de contribuir para o sucesso é adaptar estes programas às constantes mudanças e necessidades das crianças e jovens.

Importa referir que a escola nem sempre consegue preparar os alunos, e tal deve-se “à forma como está estruturada, (...) aos conteúdos curriculares (...), ao tipo de ensino e processos de avaliação (...), que se articulam com a origem social do aluno” (Martins e Cabrita, 1991:13), ou seja, todos estes fatores desmotivam e “contribuem para pôr em causa o desenvolvimento social, moral e psíquico da criança [e do jovem], somadas a ausência de preparação para o desenvolvimento futuro de um papel profissional” (Delgado, 2006:70).

Porém, ao longo dos últimos anos, tem vindo a apostar-se numa mudança ao nível das políticas educativas, para que todos os alunos possam usufruir de iguais oportunidades, rompendo-se com a organização rígida do processo de escolarização para se alargar “fronteiras dos saberes e práticas valorizados e incluídos na cultura escolar e no currículo comum de referência” (Antunes, 2004:303), instaurando-se assim uma “pedagogia diferenciada” (Perrenoud, 2000:35). Essas mudanças iniciam-se em Portugal a partir da década de 1990, com o objetivo de proporcionar uma oportunidade de aprendizagem a todos os alunos que apresentem maiores dificuldades ao nível da aprendizagem ou que estejam em risco de abandono escolar.

Assim, através de diferentes dispositivos de formação, pretende-se que os jovens concluam um percurso escolar. Para isso, passam a existir várias vias de estudo: o ensino regular, o vocacional e o profissional com vista a garantir a todos os alunos oportunidades de alcançar o sucesso escolar e, simultaneamente, a inclusão de todos no percurso escolar. Estas últimas duas vias, por norma, e segundo aquilo que pude constatar através da permanência na CPCJ, acolhem alunos que possuem uma frágil relação com a escola, apresentando um elevado absentismo e insucesso escolar.

Os cursos vocacionais, com equivalência ao 9ºano de escolaridade, abrangem atualmente cerca de 24 mil alunos⁵. Esta oferta formativa tem vindo a mostrar-se determinante no cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória. Tem contribuído para a redução do absentismo e consequente abandono escolar e para o desenvolvimento de novos conhecimentos e capacidades, preparando os alunos para a integração no mercado de trabalho ou no prosseguimento dos estudos. Assim, e através da observação realizada, pude verificar que alguns dos jovens acompanhados pela CPCJ de Santa Maria da Feira manifestam vontade em ingressar no mercado de trabalho, sendo esta via um percurso profissionalizante do ensino, permitindo o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades técnicas de natureza profissional.

⁵ Informação consultada em março, 21, 2015 de <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20150317-mec-cursos-vocacionais.aspx>

Capítulo III – Percurso Metodológico de Intervenção

3.1. A Escolha do Contexto e a Entrada no Terreno

O acesso ao terreno, mesmo que autorizado, é uma intromissão no quotidiano das pessoas, uma vez que influenciámos as suas rotinas. Por isso, considero que este deve ser sempre negociado, ao longo do tempo, e com todos os intervenientes.

A escolha por me integrar num contexto como a CPCJ surgiu do interesse sentido pelo trabalho que esta entidade desenvolve, que foi abordada ao longo de uma unidade curricular na licenciatura, e pela vontade que tenho de, no futuro, trabalhar com crianças e jovens. A partir daí, foram realizados os contactos necessários e tornou-se assim possível a realização deste estágio. Uma vez que já tinha feito um trabalho de campo de dois meses nesta instituição, e dado que gostaram do meu trabalho, o pedido de estágio, ficou, assim, facilitado.

A informação de que tinha sido aceite chegou-me no final do mês de setembro. No dia 8 de outubro agendou-se uma reunião, na CPCJ, com a orientadora de estágio na faculdade - Professora Alexandra, supervisora local e eu. Nesta reunião falou-se do que era pretendido que eu desenvolvesse – um projeto de estágio, o apoio que é suposto a instituição dar para que o projeto fosse avante, bem como o número de horas que teria de disponibilizar. Depois de tudo acertado, o estágio iniciou-se no dia 9 de outubro, não ficando, desde logo, definido qual seria o meu papel, pois começaria por me envolver nas dinâmicas da instituição, desempenhando tarefas que constituem a rotina da instituição, de modo a integrar-me nos seus modos de ação. Ao mesmo tempo que colaborava com a minha supervisora local, comecei a pensar num projeto a partir daquilo que são as vivências diárias desta CPCJ.

Assim, o meu papel foi negociado, inicialmente com a instituição, e posteriormente com os jovens, pois considero que o acesso “(...) não deve apenas ser negociado com aqueles que ocupam as posições cimeiras (...), mas com pessoas situadas a vários níveis por forma a evitar mal-entendidos” (Burgess, 1997:54), e uma vez que não é um processo direto e imediato, envolve negociações e renegociações (ibidem) ao longo de toda a intervenção.

No terreno, estando a participar nos quotidianos e contextos das pessoas, tornámo-nos figuras híbridas, pois assumimos diferentes papéis conforme as situações e circunstâncias.

Como afirma Caria (2002:12) e apesar de ter feito apenas uma aproximação ao método etnográfico, “(...) o etnógrafo é objecto de processos de socialização local (...). Ele está dentro para compreender, mas ao mesmo tempo tem que estar fora para racionalizar a experiência e poder construir um objecto científico legítimo”.

O trabalho de terreno é também caracterizado como um contexto de descoberta que significa colocar de lado os nossos valores e as nossas disposições, descentrando-nos de nós próprios (Silva, 2003). Contudo, não implica

“(...) uma ausência de questionamento ou de quadro teórico; implica, isso sim, uma disponibilidade e uma abertura permanente a aspetos imprevistos até então, assim como deverá implicar sensibilidade para eliminar ou reformular as próprias questões iniciais, se tal se vier a revelar pertinente” (ibidem: 80).

A entrada no terreno foi fácil, podendo afirmar que fui muito bem recebida pelos técnicos e a minha integração na equipa técnica da CPCJ foi decorrendo naturalmente:

“Fui bem recebida pelos restantes técnicos” (Nota de Terreno, 9 de outubro)

À medida que me ia envolvendo no trabalho proposto:

“Fico contente por ser solicitada por mais técnicos” (Nota de Terreno, 29 de outubro)

“A Presidente [durante a primeira reunião da restrita de 2015] agradeceu em nome de toda a Comissão, todo o apoio e disponibilidade que dei nas duas últimas semanas de dezembro, referindo que o meu trabalho foi muito importante, ressaltando que não era da minha competência. Também a supervisora local referiu que estou sempre disposta a colaborar, sendo a minha presença crucial para ela” (Nota de Terreno, 6 de janeiro)

Neste sentido, a minha estadia no terreno não podia ter sido mais positiva e mais rica, uma vez que experienciei situações desconhecidas e aprendi imenso com quem sabe muito destas matérias.

3.2. Aproximação ao Contexto para Pensar um Problema

As crianças e os jovens em perigo, aquando da abertura de um PPP, vêm as suas vidas serem invadidas pelos variadíssimos técnicos: assistentes sociais, psicólogos, educadores sociais, estagiários e voluntários, que entram na sua vida sem pedir permissão. Assim, e para que esta “invasão” seja aceitável, importa ter-se em consideração um pressuposto fundamental: o respeito pelo lugar do outro e pela sua privacidade.

Quando entrei no terreno, e após algum contacto com o mesmo, idealizei um projeto que, mais tarde, coloquei em prática (Apêndice I). Este projeto sintetiza a importância do contexto para a elaboração de um projeto, pois considero que o mesmo deverá corresponder àquelas que são as necessidades dos envolvidos.

Desta forma, o meu início na CPCJ cumpriu uma das premissas e singularidades das Ciências da Educação: a pertinência de uma auscultação das necessidades da instituição para a elaboração e desenvolvimento de um projeto, orientado e suportado por três princípios incontornáveis, mas também pela observação participante. Berger (2009) apresenta os três princípios que orientaram a intervenção, sendo eles o da escuta, o da implicação e o do sentido.

O princípio da escuta permitiu construir uma relação sensível às várias situações que constituíam o dia-a-dia da CPCJ. O autor defende uma ação em que, quem escuta, não controla a ordem dos acontecimentos nem o seu desenrolar, mas está implicado no processo porque está presente, porque ouve e porque sabe que à sua frente encontra um sujeito com uma opinião própria sobre a sua vida e sobre aquilo que o rodeia. Segundo Capul e Lemay (2003), a escuta ativa consiste numa

“disponibilidade atenta em relação ao que é dito e ao que é feito, a fim de transmitir aos diferentes protagonistas a convicção do seu valor fazendo-lhes sentir que as respostas dadas às suas formulações ou solicitações procuram, o mais possível, estar conformes com os seus pedidos. Isto não quer, aliás, dizer que tudo o que «exigirão» seja autorizado mas que a mensagem foi aceite sem desprezo e sem seleção abusiva. (...) Autenticamente assumido, permite ao jovem sentir-se compreendido, reconhecido como uma pessoa digna de estima e capaz de influenciar o curso da sua existência” (ibidem: 97-98).

O princípio da implicação está intrinsecamente associado ao da escuta, pois sensibiliza o interventor a encarar os indivíduos como sujeitos com vontade e necessidades, que participam, que têm um passado e experiências que os definem

(Berger, 2009). Neste sentido, são singulares no modo de ver o mundo e de se posicionar perante este. Apesar de considerar importante a vontade dos jovens, idealizei um projeto que fosse ao encontro das suas necessidades, pois estão a atravessar um período de vida difícil e com repercussões negativas na vida escolar. Ainda assim, quis implicar os jovens naquilo que lhes foi apresentado, pois os mesmos foram parte responsável na sua construção.

O princípio do sentido permite compreender o sentido de várias situações para o sujeito aquando do planeamento de um projeto ou atividade (Berger, 2009). Assim, se um projeto for desprovido de sentido para os envolvidos conferirá, certamente, pouca implicação por parte dos mesmos. Neste sentido, considero que este princípio foi talvez o menos conseguido, pois houve pouca implicação por parte dos três jovens, e tal facto pode dever-se à frágil relação com a escola e isso refletiu-se ao longo do projeto, uma vez que este envolvia o estudo e as dinâmicas escolares. No entanto, o projeto foi sensível às necessidades dos jovens.

3.3. O Método no Projeto de Intervenção

3.3.1. Aproximação ao Método Etnográfico

Este estágio permitiu construir uma abertura de novos lugares onde se possa enquadrar o perfil profissional das Ciências da Educação. Assim, e considerando a escolha das metodologias de investigação um momento de reflexão, traçou-se uma linha metodológica que garantiu a credibilidade e cientificidade, assim como a indicação de novas formas para se olhar, refletir e trabalhar as questões relacionadas com insucesso escolar que afeta crianças e jovens nas várias faixas etárias.

A escolha pelo método etnográfico deve-se ao facto de este permitir a apreensão dos quotidianos dos sujeitos, uma vez que à etnografia interessa o espaço, enquanto contexto de interação (Giddens, 1987).

Este método assenta fundamentalmente na observação participante e numa presença prolongada no terreno – dado que este aspeto não foi concretizado, optou-se pela designação de aproximação ao método etnográfico. A etnografia visa, essencialmente, a observação direta das atividades de um dado grupo e a descrição dessas mesmas atividades, através da elaboração de notas de campo, permitindo aceder à linguagem que

os sujeitos do contexto a observar utilizam e ao seu ponto de vista e práticas, representando uma forma de estar e de agir no terreno.

Neste método é o etnógrafo o principal instrumento de pesquisa (Neves, 2009), pois é através da observação participante que se recolhe dados e estes, por sua vez, assentam na escrita de notas de campo. Assim, a observação participante é a técnica fundamental de recolha de dados e as notas de terreno são o principal mecanismo para fazer o registo dos dados recolhidos através da observação.

3.4. As Técnicas de Recolha e Análise de Informação do Projeto de Intervenção

Os instrumentos metodológicos utilizados ao longo de todo o estágio e que auxiliaram a construção do projeto de ação e a intervenção foram a análise documental, a observação participante, as notas de terreno, a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo.

3.4.1. A Análise Documental

Numa primeira fase de estágio, apoiei-me na leitura da Lei nº 147/99, de 1 de setembro, do Relatório Anual de Atividades e Avaliação de 2013 e do Regulamento Interno da CPCJ, cedido pela Presidente, de forma a conhecer os seus pressupostos, objetivos e finalidade, mas também recorri a outros documentos de carácter informativo, de forma a me integrar e perceber melhor as problemáticas objeto de sinalização, como por exemplo o Guia de Orientações para os Profissionais da Educação na Abordagem de Situações de Maus-Tratos ou outras Situações de Perigo, elaborado pela CNPCJR.

A leitura destes documentos revelou-se crucial para o desenho do projeto, pois permitiu-me ficar mais integrada quanto ao modo de funcionamento de uma CPCJ e quais as necessidades sentidas por esta CPCJ em particular, revelando qual deveria ser o percurso do projeto.

Para Carmo e Ferreira (1998) a análise documental é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos com o objetivo de retirar algum sentido, onde, após a sua leitura, são selecionadas as informações mais relevantes.

3.4.2. A Observação Participante

A observação participante foi utilizada ao longo de toda a minha estadia no local de estágio, inicialmente para conhecer os técnicos e as suas rotinas, recolher informações acerca dos seus pontos de vista, perceber quais as necessidades destes. Possibilitou, posteriormente, verificar quais os efeitos que o acompanhamento ao nível do estudo prestado a três jovens sinalizados na CPCJ teve, ou seja, permitiu que se construísse uma relação com os jovens com base na proximidade, permitindo criar espaços de intervenção e de comunicação. A importância desta técnica deriva da necessidade de se construir um quadro teórico a partir do qual se pretende intervir junto da comunidade. O olhar reflexivo que se impõe visa a problematização acerca do real, tentando construir novas estratégias que visem promover uma mudança social sustentada.

Esta técnica é um tipo de observação direta e baseia-se em

“estabelecer um lugar em algum contexto natural e por um período de tempo relativamente longo, com o intuito de investigar, experienciar e representar a vida social e os processos sociais que ocorrem nesse contexto” (Emerson, Fretz & Shaw, 2001 cit in Magalhães, 2010:48).

Esta técnica permite recolher dados ricos e detalhados acerca dos comportamentos das pessoas intervenientes, das suas relações e as reflexões face a todo o trabalho que se desenvolve.

3.4.3. As Notas de Terreno

A observação participante constituiu o outro ponto incontornável da intervenção, pois foi esta que permitiu o desenho e constante renovação do projeto desenvolvido com os jovens da CPCJ. Esta presença ativa permitiu a construção de notas de terreno onde a reflexão sobre cada dia e cada situação permitiu uma intervenção mais cuidada e contextualizada. As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o [interventor] ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bodgan & Biklen, 2013:150). Estas notas, sendo que são fundamentais para a observação participante, devem de ser “detalhadas, precisas, extensivas, completas e claras” (ibidem:150-152).

Quanto ao conteúdo das notas de terreno, estas consistem em dois tipos: descritivo e reflexivo. A parte descritiva “representa o esforço do [interventor] para registar

objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (ibidem:152). A parte reflexiva, mais subjetiva, tem ênfase na “especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” (ibidem:165). As notas devem refletir a observação e não deduções e representam um instrumento importante para a análise de informação (Neves, 2009).

3.4.4. A Entrevista Semiestruturada

As três entrevistas que serviram de instrumento para a construção do projeto de estágio foram feitas a cada um dos três jovens que acompanhei e apoiei no âmbito das competências para o estudo. A entrevista realizou-se num local calmo e propício à recolha de informação, estabelecendo-se uma relação de empatia e confiança entre mim e os entrevistados. As questões éticas foram tidas em conta, garantindo a confidencialidade e o anonimato de cada um deles não só na entrevista, como também em todo o projeto.

O uso desta técnica teve como objetivo conhecê-los e perceber qual a relação que cada um destes jovens mantém com a escola e com o saber. Foi usada a entrevista semiestruturada, intitulada de “O Perfil do Aluno e da Família face à Escola”, onde me orientei por um guião em que foram abordados temas de interesse para o trabalho que desenvolvi. Optei por não utilizar o gravador, pois poderia ser um facto inibidor de informação, uma vez que estamos a falar de jovens com problemas de risco. Assim, e para não haver constrangimentos, decidi que apenas tirava apontamentos do que ia sendo dito pelos entrevistados.

Para esta entrevista foi elaborado um guião dividido em três partes: posicionamento do aluno face à escola e aos seus professores; posicionamento da família face ao aluno e à escola e a motivação do aluno para a escola, contendo um total de treze questões.

Segundo Bogdan & Biklen (2013) a entrevista pode constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas, sendo que foi o que se sucedeu com este estágio. Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo, ou seja, é através dela que se procura obter informações dos sujeitos e representações destes acerca da situação em estudo ou da realidade a transformar.

3.4.5. A Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo foi a técnica de análise usada para interpretar as informações recolhidas através das entrevistas feitas a cada um dos jovens acompanhados (Apêndice II, III e IV), correspondendo à desmontagem dos discursos para produção de novos discursos através de um processo de atribuição de significados (Pais, 2001; Quivy e Campenhoudt, 2005). Para isso, foram tomadas em conta as unidades de registo e as unidades de contexto. A unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) (...) permitem compreender a significação da unidade de registo” (Coutinho, 2015:s/p).

Segundo Bardin (2004:37) este tipo de análise é

“(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

A mesma autora aprofunda os conhecimentos sobre a análise de conteúdo e salienta que esta deve ir além da mera descrição do conteúdo das mensagens, e incluir a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/recepção do conteúdo. Assim, o processo de análise envolve, em primeiro lugar, um esforço de descrição, onde as características da comunicação são trabalhadas, seguido por um esforço de inferência, que permite passar da descrição para a interpretação, ou seja, atribuição de significado a estas características.

Assim, como podemos observar, as técnicas utilizadas para a recolha de informação foram exclusivamente qualitativas, sendo a observação o pilar da intervenção. A vantagem desta opção é a sensibilidade em relação aos diferentes pontos de vista de modo a construir um modelo polivalente e múltiplo de percepções (Guerra, 2000).

3.5. As Questões Éticas num Contexto Inter-Relacional

“As questões éticas colocam-se em todas as fases da investigação [/intervenção], desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela

selecção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adoptados, à redacção do texto e à própria publicação dos resultados” (Lima, 2006:139).

A integridade das pessoas envolvidas deve ser mantida ao longo de todo o trabalho que se faz no terreno. Assim, são obrigações éticas manter a privacidade das pessoas, garantir a confidencialidade e preservação da identidade dos envolvidos, e sempre que possível, o anonimato destes, bem como informar as pessoas de quais são as condutas de trabalho dos profissionais. Por isso, ao longo deste relatório, os nomes dos jovens com os quais desenvolvi o projeto foram substituídos por letras e foi, igualmente, uma preocupação a não descrição/caracterização aprofundada de cada um deles, de forma a evitar reconhecimentos.

Carvalho e Baptista (2004, 2008) referem que os profissionais da relação e da condição humana devem ter consciência da especificidade da relação enquanto relação interpessoal, isto é, ter em conta que não é somente a promoção da relação pela relação, mas sim de um processo relacional pautado pela empatia, sensibilidade e atenção, devendo o profissional agir com empatia, integridade, cuidado e solidariedade:

“A relação interpessoal constitui o acontecimento ético por excelência na medida em que confronta a subjectividade com outra subjectividade, que o mesmo é dizer com outra interioridade e todos os seus segredos. (...) a alteridade testemunhada por outra pessoa não pode ser possuída ou transformada em mais um meio ao serviço dos nossos fins. Sendo outro ser humano, a outra pessoa representa um fim em si mesmo, possuindo uma liberdade própria, uma dignidade e um mistério que requerem deferência e respeito” (ibidem:80).

Na relação interpessoal compreende-se a importância do respeito e da cooperação *pelo* e *com* o outro, porque trabalhamos com pessoas, em favor dos seus interesses e necessidades. O trabalhar *com* implica uma relação participativa, colaborativa e de reciprocidade.

Nos contactos com os jovens é central aceitar como fundamental o princípio do respeito da dignidade dos mesmos, isto é, a ideia de que cada pessoa deve ser tratada como tal e nunca como um objeto. É neste sentido que se encontra a relevância em aceder aos sentidos que as pessoas atribuem ao que lhes acontece, implicando uma disponibilidade da minha parte para escutar o outro e estar atenta ao que era dito e feito (Capul e Lemay, 2003).

Considero que a intervenção, nesta lógica da intervenção colaborativa, deve ter em conta valores como a autonomia, confidencialidade, privacidade, emancipação, aceitação do outro, liberdade e verdade. Deste modo, devemos tratar cada pessoa como um todo, tendo em atenção a sua totalidade (a sua família, comunidade, meio social e natural envolvente); respeitar as vozes e silêncios de cada um; respeitar e promover o direito à liberdade de escolha e tomada de decisão; promover o direito à participação; agir com solidariedade, empatia e cuidado; não subordinar as necessidades e/ou interesses das pessoas; manter a confidencialidade; rejeitar a discriminação negativa e reconhecer a diversidade; identificar e desenvolver competências, promovendo o empoderamento e autonomização de pessoas, grupos e comunidades; distribuir equitativamente os recursos; e trabalhar para uma sociedade inclusiva, ou seja, em prol da solidariedade (Silva, 2013).

Em suma, é necessário que se mantenha uma conduta profissional, ou seja, temos que nos reger por éticas profissionais, isto é,

“éticas aplicadas à forma como se devem comportar os profissionais no exercício da profissão, estabelecendo valores, princípios, regras e as melhores soluções para resolver os dilemas e problemas éticos que encontrem e, ainda, assegurando direitos e deveres por onde devem pautar a sua conduta” (Magalhães, 2011:185).

Também a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (s/d) menciona estas questões éticas, referindo que

“as CPCJ têm como base a ideia de que cada comunidade local é responsável pelas suas crianças e jovens, constituindo um instrumento fundamental das políticas e estratégias locais de promoção e desenvolvimento do capital social, ético, cultural, político e económico⁶”.

O trabalho nas CPCJ exige que os técnicos tenham um conhecimento aprofundado sobre as realidades com que se vão deparar. É um trabalho desgastante a nível emocional e profissional.

Os técnicos que integram estas equipas devem ter noção do código de ética e dos dilemas éticos com que se vão confrontar, devendo possuir uma postura correta e serem profissionais competentes, pois estão a lidar com pessoas e com as suas dinâmicas de

⁶ Informação consultada em março, 10, 2015 de http://www.cnpejr.pt/preview_documentos.asp?r=2579&m=PDF

vida, estando a sua intervenção orientada para a capacitação dos indivíduos na resolução dos seus problemas, estando estes numa situação de fragilidade na sua vida, pretendendo-se, então, promover uma transformação a nível individual, organizacional, social e cultural.

Para além destas noções de ética, os membros pertencentes à CPCJ “estão obrigados a sigilo relativamente às crianças e jovens envolvidos, às suas famílias e a tudo o que diz respeito ao acompanhamento dos seus processos” (Regulamento Interno da CPCJ de Santa Maria da Feira, 2012:7-8). Assim, devem ter sempre presente que os indivíduos com quem estão a intervir atravessam, no momento, uma situação de vulnerabilidade. Tratando-se de crianças/jovens e suas famílias, devem ter o máximo de recato para não as expor, pois estas têm direito à sua privacidade, que, aliás, está protegida nos termos da lei.

É um trabalho que exige dos técnicos o dever do sigilo e da confidencialidade, assim como um conhecimento integral das leis pelas quais este organismo se rege.

Capítulo IV – O Caminho Percorrido: Exploração do Contexto e Ação Desenvolvida

Um estágio tem a intenção de constituir uma oportunidade de aprendizagem e de desempenho de atividades que enriquece qualquer indivíduo quer a nível profissional, quer a nível pessoal e, ainda, propicia um primeiro contacto com o mundo do trabalho.

O estágio de que aqui se dá conta não constituiu exceção e permitiu um contacto com diversas experiências e mobilizou conhecimentos teóricos e procedimentos metodológicos adquiridos ao longo da minha formação académica. Neste sentido, ao longo deste percurso participei em diversas atividades. Essa participação possibilitou-me conhecer o contexto e as necessidades sentidas, e a partir daí pude desenvolver um projeto de estágio.

Considero que as atividades no qual participei podem ser divididas em dois grandes eixos (Quadro 1): aquelas em que participei e aquelas que eu própria dinamizei, inseridas numa lógica de intervenção comunitária e mediação socioeducativa. Dentro do primeiro eixo ainda posso dividir as atividades em dois tipos: de cariz administrativo e de cariz interventivo/de acompanhamento.

ATIVIDADES EM QUE PARTICIPEI	ATIVIDADE QUE DINAMIZEI
<p><u>Funções de Cariz Administrativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Inserir dados e elementos identificativos de crianças/jovens e seus pais/representantes legais na aplicação informática;▪ Abrir/Reabrir/Arquivar processos de crianças/jovens;▪ Fazer convocatórias para que os pais/representantes legais se desloquem à CPCJ a fim de tratar assuntos relacionados com as suas crianças/jovens;	<p><u>Projeto de Estágio:</u></p> <p><i>O Estudo – Um Caminho para o Saber</i></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Promover o desenvolvimento de competências ao nível do estudo

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer contactos telefónicos no âmbito do acompanhamento de processos; ▪ Fazer contactos por via eletrónica no âmbito do acompanhamento de processos; ▪ Preencher com os dados pessoais (nome da criança ou jovem, data de nascimento, morada e nomes dos pais/representantes legais) a capa dos processos; ▪ Organizar processos de crianças/jovens; ▪ Participar em reuniões da comissão restrita e alargada e ajudar na elaboração das respetivas atas. <p style="text-align: center;"><u>Funções de Cariz</u></p> <p><u>Interventivo/Acompanhamento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assistir a atendimentos com as crianças/jovens e respetivas famílias; ▪ Visita e reuniões em escolas do concelho de Santa Maria da Feira; ▪ Visitas a várias instituições de acolhimento de crianças/jovens na região norte do País; ▪ Visitas Domiciliárias; ▪ Retirada de urgência de uma criança do seu ambiente familiar. 	
---	--

Quadro 1: Atividade(s) Participadas e Dinamizadas ao Longo do Estágio

As atividades em que participei contribuíram para um conhecimento aprofundado acerca do contexto em que estive inserida, permitindo-me perceber de que forma funciona uma CPCJ. Relativamente à atividade por mim dinamizada, e que corresponde

à dimensão da intervenção socioeducativa, tem por base o apoio/orientação ao estudo, onde desenvolvi um projeto cujo objetivo era promover o desenvolvimento de competências para o estudo, visando favorecer a aprendizagem e o sucesso escolar dos jovens. As atividades dinamizadas foram avaliadas pelos jovens no fim de cada sessão e no final do projeto, através do preenchimento de uma ficha. Esta monitorização sessão após sessão revelou-se essencial para que se pudesse verificar se o projeto estaria a correr bem e se correspondia às expectativas dos jovens.

4.1. A Construção de um Projeto de Ação

O projeto de estágio foi desenvolvido com três jovens, dos 13 aos 17 anos, selecionados pela minha supervisora local, e incidiu numa necessidade manifestada pela CPCJ, nomeadamente o elevado número de PPP relacionados com a educação.

O projeto implementado teve como foco o apoio ao estudo, aliado a um trabalho de construção de uma relação positiva com o saber. O projeto foi construído de acordo com as necessidades dos envolvidos, isto é, contrariar os níveis de elevado insucesso escolar e desinteresse generalizado pela escola. Assim, foi minha intenção encontrar estratégias que os fizessem recuperar ou construir o sentido do saber escolar nas suas vidas, de forma a permitir que eles se consciencializem da importância da escola na sua formação e vida social.

Esta intervenção baseou-se em atividades de orientação e apoio ao estudo, visando favorecer a aprendizagem e o sucesso escolar dos jovens, estando, ainda, aliada a uma intervenção que teve em vista o encontro dos saberes da vida com os saberes da escola. Assim, apresento de seguida um quadro sintetizador dos objetivos específicos que suportaram o objetivo geral, referentes a esta dimensão.

Projeto de Estágio: <i>O Estudo - Um Caminho para o Saber</i>	
Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Promover o desenvolvimento de competências para o estudo, visando favorecer a aprendizagem e o sucesso escolar dos jovens.	Explorar os significados atribuídos à escola;
	Reforçar a motivação e a participação dos jovens nas atividades escolares;
	Consciencializar para a importância da escola na vida.

Quadro 2: Objetivo Geral e Específicos do Projeto

4.2. O Meu Local de Estágio – A Contextualização

O local onde decorreu o meu estágio foi uma das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens existentes no país, localizada em Santa Maria da Feira.

As CPCJ atuam, averiguando e intervindo numa situação de perigo, quando as ECMIJ não possuem condições e capacidades para removerem o perigo no qual uma criança ou jovem se encontra.

Após a sinalização de uma situação, considero que a intervenção ocorrida neste espaço é comunitária, pois existe uma participação ativa da comunidade, trabalhando-se numa relação de parceria com as diversas entidades locais: escola, centros sociais, centros de saúde, hospital, entre outros. Porém, não se estabelece apenas uma relação de parceria com a comunidade, mas também com as crianças/jovens e respetivas famílias, onde ao longo de todo o processo interventivo e de acompanhamento vão sendo apresentadas estratégias de resolução de problemas que atuam no sentido da promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral.

Tal como já referi (cf. Capítulo II), Matos (1999) e Menezes (2010) abordam as questões da intervenção comunitária de forma coincidente. Matos (1999) indica três tipologias de ação comunitária - intervenção científico-técnico-funcionalista; intervenção assistencial-prestacionista e intervenção cidadã. Neste sentido, penso que a intervenção comunitária desenvolvida numa CPCJ integra características das três modalidades que Matos (1999) apresenta. A primeira tipologia defende que a intervenção comunitária “veicula uma intencionalidade política e tende a constituir-se em instrumento de gestão e de regulação da conflitualidade social” (ibidem:182). Ao mesmo tempo, as CPCJ, enquanto instituições locais, “são instrumentos de intervenção política dos órgãos do poder local” (ibidem:183), pois rege-se por um quadro legal comum. A segunda modalidade revela que o desenvolvimento das instituições de intervenção comunitária é “mais de implementação de políticas globais a nível nacional, embora de incidência local (...)”, e “tal forma de intervenção é a expressão da condição do princípio da subsidiariedade, [no] qual o Estado procura garantir os direitos sociais” (ibidem:183), onde o Estado delega que a intervenção fica tripartida em três instâncias – ECMIJ; CPCJ e Tribunais. Na terceira tipologia, trabalha-se com as pessoas, conjugando-se “as dimensões da ação (...) dos potenciais membros com uma dimensão

reflexiva” (ibidem:184), assente numa lógica de trabalho cooperativo onde a iniciativa local se encaixa com o apoio central.

Este trabalho de parceria implica, como já disse, que os profissionais trabalhem com as pessoas e com a própria comunidade. Ideia esta corroborada por Menezes (2010), afirmando que “a intervenção comunitária implica disponibilidade para trabalhar com as pessoas e as comunidades – e não em vez delas ou apesar delas” (ibidem:51). Tal como Matos afirma na sua última tipologia, é exigido aos profissionais uma contínua reflexão e um conhecimento profundo acerca das pessoas e do meio sobre o qual dirigem a sua ação, reconhecendo que o essencial é trabalhar com as pessoas e ajudá-las no processo de mudança.

Recordando os quatro ofícios a que Menezes (2010) faz referência, nas relações de parceria criadas com as famílias, crianças e jovens é fundamental o estabelecimento de relações de proximidade e confiança (ofício da relação). O envolvimento de vários parceiros locais leva a que existam diferentes perspetivas e formas de atuação. Também as famílias têm os seus pontos de vista, sendo pertinente escutar, perceber e compreender o que é dito (ofício do pluralismo). Esta parceria tem como objetivo tornar os envolvidos pessoas autónomas e capazes de encontrar soluções para os seus problemas, sendo essencial a criação de uma rede de suporte, para que, em conjunto, possam encarar questões que surgirão na prática (ofício de se tornar irrelevante). Toda esta implicação e colaboração dos diversos parceiros culmina em potenciar autonomia, justiça social e bem-estar junto das famílias (ofício de fazer política por outros meios).

Enquadrada num contexto social, existe imposição de horários, ou seja, as famílias são convocadas conforme disponibilidade dos técnicos que estão encarregues pelo processo em questão:

“Acabei as três convocatórias que comecei no dia anterior, onde coloquei a hora e a data consoante disponibilidade da minha supervisora local” (Nota de Terreno, 23 de outubro).

Por vezes as famílias não comparecem aos atendimentos. Quando assim é envia-se carta registada com aviso de receção e, em último recurso, pede-se colaboração das autoridades policiais:

“Enviei outra convocatória em carta registada com aviso de receção para uma família que não tem comparecido na comissão, após vários contactos telefónicos” (Nota de Terreno, 14 de novembro).

“Enviei por *e-mail* dois pedidos de notificação, um para a PSP e outro para a GNR, a solicitar intervenção relativamente a dois processos, no qual os progenitores não comparecem na CPCJ aquando do envio de convocatórias” (Nota de Terreno, 31 de outubro).

Esta entidade atua tendo presente os princípios da formalidade e hierarquia, onde há o reconhecimento por parte das famílias que estão perante um técnico que tem a função de ajudar a superar as situações que desencadearam a sinalização. Contudo, existe um distanciamento e um trato formal entre as partes. Também dois dos jovens com quem contactei no âmbito do projeto de estágio me trataram por doutora, não que fosse imposição minha, mas assim o entenderam fazer:

“Gostei do primeiro contacto com o jovem, embora notasse algum distanciamento e o trato do jovem para comigo foi bastante formal, tratando-me por doutora” (Nota de Terreno, 5 de dezembro).

“Os dois jovens compareceram e as sessões correram de forma agradável, embora notasse que também com L. houve um distanciamento e o jovem tratou-me por doutora. Já com R.S. a sessão foi descontraída” (Nota de Terreno, 7 de janeiro).

Porém, considero que o contexto em que ocorre a intervenção deverá ser facilitador de partilha, para que os jovens se sintam à vontade para falar de assuntos pessoais:

“Fui tentando criar um ambiente tranquilo entre nós, para que pudesse obter as informações de que necessitava ” (Nota de Terreno, 7 de janeiro).

4.3. Descrição do Caminho Percorrido: As Ações Desenvolvidas

4.3.1. Atividades em que Participei

4.3.1.1. Funções de Cariz Administrativo

Estas atividades de cariz administrativo ocuparam grande parte do meu percurso de estágio, constituindo estas o modo de funcionamento de uma CPCJ:

“Estive a inserir dados na aplicação referentes a este processo, como os dados identificativos dos pais, morada, números de telefone, parecer da situação, o acordo de promoção e proteção e a caracterização escolar da criança ” (Nota de Terreno, 9 de outubro).

“Abri cinco processos na aplicação (...). Fiz também a capa de cada processo” (Nota de Terreno, 28 de novembro).

“(…) reabri três processos” (Nota de Terreno, 17 de dezembro).

“(…)arquivei [o processo] liminarmente uma vez que o jovem em causa perfaz a maioria em maio” (Nota de Terreno, 10 de fevereiro).

“Arquivei dois processos que tinham ido à reunião da restrita no passado dia 24 de fevereiro” (Nota de Terreno, 11 de março).

“Estive a ver com a minha supervisora local os dezanove processos novos que lhe foram entregues, para que pudesse, em seguida, fazer as convocatórias. Alguns deles, devido à sua gravidade, foram marcados já para a próxima semana e seguiram em carta registada com aviso de receção. Os restantes seguiram em carta normal. Depois de fazer cada convocatória fotocopiei em duplicado, para que conste uma fotocópia na pasta dos ofícios e a outra fique anexada ao processo” (Nota de Terreno, 11 de março).

“Atendi vários telefonemas ao longo do dia” (Nota de Terreno, 22 de dezembro).

“Estive a imprimir os *e-mails* que chegaram durante a manhã” (Nota de Terreno, 14 de janeiro).

“Enviei dois *e-mails* para uma escola a pedir informação escolar sobre dois jovens (Nota de Terreno, 5 de novembro).

“Após o término da reunião estive a anexar alguma documentação que havia chegado relativa a processos da minha supervisora local” (Nota de Terreno, 27 de janeiro).

“Estive com a minha supervisora local a organizar os processos por revisão, ou seja, quando se fazem os acordos de promoção e proteção tem-se normalmente 6 meses para se atuar, e ao fim desses 6 meses vai novamente a reunião para revisão. Colocamos numa pasta os processos que irão brevemente (durante o mês de novembro e dezembro) à reunião restrita, e os restantes (janeiro, fevereiro e março) numa outra pasta” (Nota de Terreno, 5 de novembro).

“Acompanhada da técnica administrativa, e estando esta a fazer a ata da última reunião ordinária, do passado dia 9 de dezembro, estive a ditar-lhe os números dos processos instaurados e reabertos distribuídos, os números dos processos que cada coordenador de caso levou à reunião para apreciação e deliberação de medidas, assim como o número de atas que cada processo tem e a data do respetivo parecer” (Nota de Terreno, 18 de dezembro).

A participação em reuniões da comissão restrita e alargada facilitou a minha integração na CPCJ e permitiu-me perceber melhor de que problemáticas os outros técnicos estavam encarregues e como estavam a coordenar os respetivos processos. A reunião da comissão alargada também foi importante, uma vez que conheci o relatório anual de atividades e avaliação de 2014 e o plano de ação para 2015:

“ (...) foram discutidos [na reunião da comissão restrita] alguns processos levados pelos respectivos coordenadores e distribuíram-se os novos e os reabertos” (Nota de Terreno, 3 de fevereiro).

“Na reunião da comissão alargada foram apresentados os novos membros da CPCJ, foi também apresentado e aprovado o relatório anual de atividades e avaliação de 2014 e o plano de ação para 2015” (Nota de Terreno, 3 de fevereiro).

Relativamente às atividades interventivas, foram em menor dimensão mas ainda assim bastante enriquecedoras para a minha formação:

“Durante o dia assisti a quatro atendimentos, um de manhã e três de tarde” (Nota de Terreno, 9 de outubro).

“De tarde fomos ao Agrupamento de Escolas de Fiães” (Nota de Terreno, 12 de janeiro).

“ (...) hoje fomos levar uma criança de 12 anos [à instituição]” (Nota de Terreno, 11 de fevereiro).

“ (...) deslocamo-nos à residência da família em questão [para realizar a visita domiciliária]” (Nota de Terreno, 12 de janeiro).

“Esta visita foi a mais emocionante que já experienciei, pois nunca tinha vivenciado um procedimento de urgência. Foi um dia ótimo, pois no final do dia tive a sensação de dever cumprido, uma vez que fizemos várias diligências, em conjunto com a psicóloga da escola, em prol desta menor (...)” (Nota de Terreno, 25 de fevereiro).

4.3.2. Atividade que Dinamizei

4.3.2.2. Projeto de Estágio: *O Estudo – Um Caminho para o Saber*

A dinamização de um projeto sobre desenvolvimento de competências para o estudo surgiu da minha iniciativa, após diagnóstico e levantamento de necessidades que fui fazendo através das várias horas em contexto, observando a realidade que se vive numa CPCJ, trabalhando a par com a técnica que representa o Ministério da Educação e Ciência. Através do elevado número de PPP existente em torno do absentismo e insucesso escolar, pensei num projeto cujo enfoque fosse ao nível dos métodos e hábitos de estudo:

“Falei sobre que atividades que poderia fazer mais em contexto de estágio com os jovens e a minha supervisora local deu a ideia de ajudá-los a organizar os cadernos e o próprio estudo, como também já tinha pensado” (Nota de Terreno, 26 de novembro).

Segundo o Relatório Anual de Atividades e Avaliação de 2014 da CPCJ de Santa Maria da Feira, as situações de perigo relativos ao direito à educação – abandono e absentismo escolar - são a quarta causa que legitima a intervenção da CPCJ, com 38 PPP ativos. Neste sentido, e por considerar que uma das causas que justifica este volume processual deve-se ao facto de os jovens não possuírem ritmo, métodos e hábitos de estudo, surgiu a pertinência de trabalhar com alguns deles estas questões, potenciando a sua utilidade no presente e futuro escolares. Importa perceber um pouco quem são estes jovens, mas tendo algum cuidado, pois é importante preservar a privacidade dos mesmos.

A maior parte dos jovens acompanhados por aquela que foi a minha supervisora local frequentam o 2º e 3º ciclos do ensino básico regular, mas também há o acompanhamento a jovens que frequentam cursos vocacionais de equivalência ao 9º ano. Esta oferta educativa tem uma vertente mais prática, mais orientada para o mundo do trabalho.

Estes jovens, inseridos no sistema de ensino, manifestam uma frágil relação com a escola, expressa pela taxa elevada de absentismo, número de retenções, insucesso escolar e comportamentos perturbadores em contexto de sala de aula, resultando em sanções disciplinares.

Foquei-me na problemática do insucesso escolar, uma vez que, do meu ponto de vista, a origem do absentismo e abandono está no insucesso, pois um aluno que apresenta fracos resultados escolares e várias retenções sente-se desmotivado, o que, consecutivamente poderá traduz-se em absentismo, e em situações mais graves, resultará em abandono. Assim, é essencial um trabalho a este nível, pois estes alunos estão expostos a um ciclo de exclusões, e daí ser importante o papel e o trabalho das redes sociais locais que estão muito próximas da realidade da sua comunidade, devendo estar atentas e despertas ao que se passa à sua volta, intervindo sempre que necessário.

Os jovens com quem trabalhei mais diretamente têm um rendimento escolar muito baixo, com resultados inferiores a três valores (numa escola de cinco) a muitas ou quase todas as disciplinas, o que significará que a relação com a escola e com o saber não se está a desenvolver de uma forma positiva. Assim, seria interessante desenvolver com eles um trabalho que incidisse sobre a relação que estabelecem com a escola e o saber, de modo a desenvolver competências necessárias para progredirem rumo ao sucesso escolar.

Neste sentido, e tendo presente as dificuldades sentidas por estes jovens, o projeto focou-se no desenvolvimento de competências para o estudo, pois segundo os vários relatórios sociais e informações escolares a que tive acesso, os jovens não cumprem as tarefas propostas pelos professores, não estudam e não realizam os trabalhos de casa. Em suma, não revelam empenho e interesse pela aprendizagem, demonstrando-se completamente desmotivados e desinteressados pela escola.

A ideia foi concretizar este projeto através da dinamização de oito sessões organizadas em função de uma temática: desenvolvimento de competências de organização e autorregulação dos jovens face ao estudo (Cosme e Trindade, 2001).

O projeto teve como objetivo geral promover o desenvolvimento de competências para o estudo, visando favorecer a aprendizagem e o sucesso escolar dos jovens. Os objetivos específicos passaram por explorar os significados atribuídos à escola; reforçar a motivação e a participação dos jovens nas atividades escolares; e consciencializar para a importância da escola na vida.

Os instrumentos de avaliação das sessões foram o diário de bordo e as fichas de avaliação onde, no final de cada sessão, os jovens escreveram aquilo que acharam e aprenderam. No final do projeto também foi pedido que realizassem uma ficha de avaliação final, com vista a perceber que importância o projeto teve na vida escolar de cada um. O diário de bordo serviu como arquivo daquilo que foram as atividades cumpridas e teve a função de permitir a construção de uma perspetiva do trabalho realizado; as fichas de avaliação constituíram um instrumento de regulação/avaliação das atividades, no sentido de permitir a auscultação dos jovens sobre as sessões.

No total, foram dinamizadas oito sessões (Apêndice V):

- Sessão 1: Apresentação; Entrevista Semiestruturada ao Jovem;
- Sessão 2: Características do Jovem enquanto Aluno;
- Sessão 3 e 4: Métodos, Hábitos e Técnicas de Estudo
- Sessão 5: Planificação do Estudo;
- Sessão 6: A Atenção, a Concentração e a Memória – Capacidades Essenciais para um Estudo Produtivo;
- Sessão 7: Preparação e Realização dos Testes;
- Sessão 8: Avaliação Final do Projeto.

Foram elaborados documentos de apoio à dinamização das sessões que foram objeto de adaptação, recorrendo-se a bibliografia sobre a temática (Apêndice VI).

Importa referir que a escolha dos jovens foi feita pela minha supervisora local, dado que já dispunha de informações, quer sociais quer escolares dos mesmos. Foram escolhidos inicialmente quatro jovens do sexo masculino, residentes no centro de Santa Maria da Feira. O local de residência dos jovens também foi um fator tido em consideração, pois teria de haver disponibilidade de deslocação para a CPCJ. Contudo, apenas um dos quatros jovens se manteve, pois apercebemo-nos que três dos jovens “selecionados”, apesar de residirem no centro de Santa Maria da Feira, frequentavam estabelecimentos de ensino fora do concelho, sendo difícil a sua comparência às sessões devido à possível incompatibilidade de horários. Perante esta situação, a supervisora local selecionou outros três jovens, dois do sexo masculino e uma do sexo feminino. Relativamente às idades, estas estão compreendidas entre os 13 e os 17 anos, demonstrando, por um lado, que a CPCJ acompanha jovens de diferentes faixas etárias e, por outro lado, que o insucesso escolar afeta qualquer idade.

Caracterizando um pouco estes três jovens, há a referir que a relação existente com a escola é pautada por uma enorme fragilidade, marcada por várias reprovações e episódios de indisciplina, evidenciando existir comportamentos pouco adequados. As várias informações escolares referem isso mesmo, ou seja, são jovens que não manifestam qualquer interesse pela escola, pois apresentam aproveitamento muito fraco; possuem inúmeras faltas de assiduidade e pontualidade, aliando-se à falta de empenho e trabalho; revelam atitudes desadequadas em contexto de sala de aula, acusando um grande desinteresse e desmotivação relativamente à aprendizagem. Os jovens assumem perentoriamente não gostar de frequentar a escola, não se identificando com ela. Quanto ao papel dos pais no percurso escolar dos jovens, apesar de revelarem preocupação, é de grande impotência, pois têm dificuldades em incutir motivação e responsabilidade, não conseguindo lidar com os hábitos de estudo deles.

O jovem R.O., de 17 anos, frequenta o 7º ano de escolaridade, tendo cinco reprovações. O L., de 15 anos, também frequentava o 7º ano mas conseguiu ingressar num curso vocacional de Carpintaria, pois o seu percurso escolar continha três reprovações. A R.S., de 13 anos, frequenta o 6º ano de escolaridade pela terceira vez, correndo o risco de voltar a reprovar.

No caso dos dois jovens do sexo masculino, existe, de facto, uma preocupação e interesse por parte dos pais, na medida em que comparecem várias vezes à escola para saber informações acerca dos filhos. No caso da jovem, não é demonstrada preocupação por parte dos pais, pois, segundo relatório social e informação escolar, estes são bastante

permissivos e não acompanham de forma sistemática o percurso escolar da filha, indo raramente à escola. A jovem está integrada num agregado onde não há regras nem limites bem definidos, sendo ela própria quem toma as decisões.

As sessões, que se iniciaram na primeira semana de dezembro, foram realizadas com cada um dos três jovens de forma individual, pois é importante atender às especificidades e dificuldades de cada jovem. Na primeira semana de dezembro iniciei as sessões com R.O. e na primeira semana de janeiro comecei as sessões com L. e R.S. As sessões tinham lugar uma vez por semana, durante sensivelmente uma hora.

A intervenção realizada tentou incutir nos jovens hábitos e métodos de estudo que não existiam até então, pretendendo-se que estes se tornassem sujeitos autónomos e coerentes no estudo, sendo este um possível contributo para o sucesso escolar de cada um.

Ao longo da dinamização das sessões procurei auscultar os jovens para compreender a pertinência do projeto para eles, uma vez que o preenchimento da ficha de avaliação de cada sessão não era suficiente para perceber a pertinência/adequabilidade do projeto ao percurso escolar de cada jovem, dado que estes optaram por nunca escrever a sua opinião acerca das sessões:

“Algo que considero importante tem a ver com a avaliação das sessões. Além do preenchimento da ficha de avaliação, que faz parte dos documentos estruturantes do projeto, penso ser necessário ir auscultando os jovens que participem nas sessões, no sentido de perceber a opinião deles sobre as mesmas (se estão a gostar, se não estão, sugestões, etc.). Também é essencial promover uma autoavaliação das sessões, com o propósito de refletir sobre as mesmas: a forma de dinamização, a forma como decorreram, as reações dos jovens, etc. e também, através desta autoavaliação poder, se necessário, promover alterações e melhorias no programa” (Diário de Bordo, 18 de dezembro).

“Antes de dar início à sessão, aproveitei e falei com o jovem acerca das sessões. Procurei perceber se tem gostado e se acha útil para o seu presente/futuro escolar e, ainda, se tinha sugestões para as próximas sessões. Considero importante ter estas conversas informais com os jovens pois, a partir das respostas que estava a obter nas fichas de avaliação apenas percebia o que acharam a sessão, não conseguindo compreender determinados aspetos, uma vez que os jovens não escrevem nada para além do que acharam da sessão. Ao ter-me apercebido disto considerei essencial para uma boa pertinência e adequação do projeto, ir falando com eles” (Diário de Bordo, 28 de janeiro).

Devido a alguns constrangimentos e dificuldades com que me deparei ao longo do projeto, e que explicarei mais à frente, só foi possível, no final da dinamização do projeto, pedir a um dos jovens que preenchesse uma ficha de avaliação final, de forma a perceber a sua opinião relativamente a todo o projeto, querendo compreender o que gostou; o que não gostou; o que aprendeu e que sugestões/recomendações tem.

4.4. Monitorização e Avaliação das Atividades

A monitorização e a avaliação do estágio e, conseqüentemente, das atividades, decorre do acompanhamento das mesmas, através da descrição e reflexão nas notas de terreno. Este procedimento tem o objetivo de melhorar as práticas, controlar e acompanhar o processo de intervenção, sendo também uma forma de o avaliar.

Relativamente aos objetivos principais da avaliação para o presente projeto, passam por facilitar os processos de decisão com vista a melhorar e/ou modificar o projeto; estabelecer o grau de pertinência do mesmo, a sua eficácia e eficiência; e determinar as razões dos êxitos e fracassos.

A avaliação foi pensada para que fosse realizada no, e ao longo do tempo, daquele que se constituiu como um percurso de aprendizagem pessoal e profissional, procurando analisar a própria ação de intervenção, mas também a compreensão dessa ação.

Sendo que o processo avaliativo foi transversal ao tempo de estágio, considero que desenvolvi uma avaliação formativa, consistindo no acompanhamento e monitorização permanente das estratégias e das atividades realizadas e assumiu um caráter descritivo, qualitativo, sistemático e contínuo, que permitiu determinar a adoção de medidas de ajustamento ou correção de estratégias (Azevedo, 2011). Esta avaliação ocorreu no final de cada sessão, de forma a “avaliar a eficácia (...) do projeto, a metodologia que está a ser usada, bem como a definição da ação futura” (Monteiro, 2000:142).

Para além de uma avaliação formativa, foi realizada uma avaliação *ex-post*, “aplicada no fim [do projeto] (...)” (ibidem:142), no sentido de perceber se o projeto desenvolvido produziu os efeitos e os resultados desejados, auscultando a opinião dos jovens acerca da minha intervenção, através do preenchimento de uma ficha de avaliação produzida para o efeito.

Assim, o que se pretendeu avaliar foi o processo (acompanhamento do modo de funcionamento) e a eficácia e eficiência (resultados obtidos no contexto em causa).

4.5. A Necessidade da Flexibilidade e a Importância de Saber Gerir Imprevistos, Constrangimentos e Dificuldades Institucionais

Um dos pontos essenciais na minha intervenção, e do qual me fui apercebendo com a permanência no local de estágio, foi a necessidade de flexibilidade e a importância de saber gerir e lidar com os imprevistos, constrangimentos e dificuldades inerentes ao próprio estágio e que demonstram o processo de formação vivido.

É possível afirmar que, no contexto de estágio em que estive integrada, o projeto por mim implementado foi a única função que se coaduna com o profissional de Ciências da Educação, pois as tarefas mais administrativas, que em nada se relacionam com a minha área de formação, tiveram um grande foco em todo o meu estágio. Contudo, tenho plena noção de que era necessário um envolvimento nestas tarefas, pois quem está numa CPCJ tem que fazer muito trabalho burocrático e não somente trabalho de terreno. Neste sentido, tive que me adaptar à instituição e àquilo que eram as suas necessidades.

Falando agora daquele que foi o lado menos positivo, por um lado, mas também necessário de se vivenciar, por outro, foi a dificuldade que senti em conseguir “selecionar” os três jovens atempadamente. Como já referi, essa tarefa ficou incumbida à minha supervisora local, mas não foi fácil conseguir que ela tivesse alguma disponibilidade para o fazer, dado que tem um volume processual elevado. Após várias tentativas da minha parte é que consegui que se fizesse a seleção dos três jovens, pois o tempo estava a passar e já estava na altura de dar início ao tão esperado projeto. Apesar desta seleção, a frequência nas sessões não foi de carácter obrigatório, isto é, eu e a minha supervisora falamos com cada um dos jovens, a fim de perceber se estariam dispostos a integrar estas sessões. Os três aceitaram.

Optámos por não fazer destas sessões uma obrigatoriedade, pois, por um lado, poderia causar mau ambiente entre mim e eles e essa não seria a melhor forma de os motivar, e, por outro, porque não se faz intervenção comunitária à força, isto é, as pessoas têm que se sentir integradas, para que dessa forma sejam interventores do seu próprio processo de mudança. No entanto, senti uma falta de responsabilidade e de compromisso por parte de um dos jovens, pois faltou imensas vezes às sessões, o que pode significar que, apesar da não obrigatoriedade, ela aceitou integrar o projeto apenas por este ser proposto por uma instituição que tem algum poder sobre a sua vida. Uma

vez mais, a reflexão aqui feita permite ajudar a compreender o tipo de intervenção comunitária que uma CPCJ faz.

O jovem R.O. faltou apenas uma vez, dado que pouco tempo depois de termos iniciado as sessões, o seu PPP foi para o Tribunal por incumprimento reiterado do APP, pois já tinha assinado três acordos e a situação estava a piorar cada vez mais. Assim sendo, o jovem deixou de ser acompanhado pela CPCJ, e consequentemente, de vir às sessões.

“O jovem [R.O.] faltou à segunda sessão (...) sem que houvesse uma justificação. Contactei-o telefonicamente e da primeira vez não atendeu. Na segunda tentativa atendeu e, quando questionado se era R.O., desligou o telefone, não dizendo mais nada” (Diário de Bordo, 10 de dezembro).

O jovem L. inicialmente hesitou em integrar este projeto mas conseguimos convencê-lo que seria bom para ele, pois necessitava de uma orientação ao nível do estudo. Dada a pouca receptividade do jovem para com este apoio, julguei que fosse faltar muitas vezes, mas tal não aconteceu. Foi o único que cumpriu as sessões de forma comprometida. Contudo, L. mudou de escola, passando a frequentar um estabelecimento de ensino fora do concelho de Santa Maria da Feira, e, não havendo compatibilidade de horários, não foi possível dar continuidade às sessões.

A jovem do sexo feminino, R.S., faltou consecutivamente às sessões, sem aviso prévio, potenciando alguns constrangimentos ao projeto. Contudo, esta postura mudou um pouco a partir do momento em que lhe referi que somente iria à CPCJ para estar com ela, passando, assim, a ter uma assiduidade mais regular.

Foi realizado um registo de presenças (Apêndice VII) para que ficasse assinalado os dias em que os jovens compareceram às sessões, pois o previsto era que estas fossem semanais, mas tal não aconteceu.

Os agendamentos das sessões foram inicialmente feitos com a jovem. Porém, as não comparências foram-se repetindo e optei por fazer a marcação das sessões com a mãe, o que também nem sempre teve um efeito positivo, pois a jovem faltava na mesma. Esta situação originou que o projeto terminasse no final do mês de abril, quando estava previsto o seu término no início do mês de março.

“A jovem não compareceu nem deu nenhuma justificação para a ausência. Contactei-a telefonicamente de forma a saber o motivo da falta mas o seu telemóvel encontrava-se desligado” (Diário de Bordo, 14 de janeiro).

“Contactei a mãe da jovem informando-a da situação e remarquei [a sessão]. A jovem voltou a não comparecer, sem nenhuma justificação” (Diário de Bordo, 29 de janeiro).

“Hoje a jovem voltou a não comparecer, sendo a terceira sessão a que falta” (Diário de Bordo, 4 de fevereiro).

“ R.S. compareceu na CPCJ para a sessão. Contudo, não havia sessão marcada pois não entrei em contacto com a mãe. Não dispunha dos materiais para a sessão, remarcando para a próxima semana” (Diário de Bordo, 11 de fevereiro).

Toda esta situação atrasou o término do projeto, sendo que esta foi a parte mais negativa de todo o processo, pois não esperava que a jovem faltasse tanto e que houvesse tanto descompromisso da sua parte, e também por parte dos pais, pois tinham conhecimento do acompanhamento que estava a ser feito, mas não houve a preocupação de a incentivarem a ir.

Penso que este desinteresse claramente manifestado pelos jovens relativamente à escola vai afetar o seu projeto de vida, podendo vir a causar grandes problemas de inclusão no mercado de trabalho.

Concluo, assim, que os contextos têm um grau de imprevisibilidade que está subjacente aos constrangimentos inerentes ao terreno. Penso que não existem formas ideais nem “receitas” para lidar com os constrangimentos, a não ser a própria prática e o agir consoante o que considerarmos melhor e mais acertado e, para tal é necessário ancorar a ação numa base epistemológica teórica e sólida. No terreno, e na sua rotina imprevisível, podemos ter de agir no imediato, sem ter muito tempo para refletir/pensar sobre essa ação, implicando assim que estejamos conscientes de quais são os nossos valores e ideias. Como refere d’Espiney (2004:68), “[a] riqueza, a criatividade das soluções que a intervenção impõe está precisamente na capacidade de potenciar o que surge e não se espera, transformando-o em fonte de soluções”.

4.6. Possibilidades e Potencialidades Institucionais

Por seu turno, as possibilidades e potencialidades foram ao nível da entrada no terreno; da relação que estabeleci com os técnicos da CPCJ e com os jovens participantes do projeto; pela possibilidade de dinamizar o projeto de forma autónoma e pelo envolvimento/participação noutras atividades da CPCJ, ao nível da lógica de funcionamento.

A entrada na CPCJ foi fácil e todos os técnicos me acolheram bem e compreenderam o meu papel de estagiária. Considero que toda esta receptividade constituiu uma vantagem, pois facilitou a minha integração no espaço.

O facto de o relacionamento com os jovens participantes ter sido bom, apesar dos vários constrangimentos, é algo que importa ser referido:

“Considero que a relação estabelecida com os jovens permite que o projeto se possa desenvolver de forma benéfica e produtiva. Sem os jovens não seria possível implementar tal coisa. Esta é uma confirmação de que a intervenção comunitária se faz com as pessoas. A relação que procuro estabelecer com os jovens é com base na comunicação, confiança e à vontade, uma vez que tenciono que se sintam bem para falar do que quiserem, sabendo que têm ali alguém que os pretende apoiar e nunca julgar” (Nota de Terreno, 7 de janeiro).

A possibilidade de dinamizar um projeto cuja iniciativa foi da minha responsabilidade foi outra das grandes vantagens que posso enunciar, sendo que para além desta dinamização, também participei em atividades que integram o funcionamento de uma CPCJ. Estas duas participações que me possibilitaram fazer foram importantes, na medida em que pude promover o meu enriquecimento pessoal e profissional, demonstrando as minhas competências, colocando em prática todos os ensinamentos aprendidos ao longo da minha formação académica.

Em suma, todos os obstáculos, possibilidades e potencialidades que vivenciei permitiram que todo o processo de estágio se tornasse rico e crucial para a minha formação pessoal e profissional.

Capítulo V – Questões Teóricas e Metodológicas Inerentes ao Processo de Estágio

“(…) o trabalho de investigação [pode] ser simultaneamente encarado de duas formas substancialmente distintas. Por um lado, ele pode ser encarado essencialmente como um trabalho crítico, isto é, como um trabalho de contestação, de problematização das práticas sociais. Mas, por outro lado, ele pode ser definido como um trabalho de investigação na sua forma positiva, isto é, como um trabalho que pretende enumerar verdades que se admite poderem constituir instrumentos de desenvolvimento e de progresso” (Berger, 2009:176).

É importante problematizar as questões que foram surgindo e que se tornaram pertinentes com o desenvolvimento do estágio. De acordo com a ideia de que o trabalho de intervenção/investigação em Ciências Sociais e, mais especificamente em Ciências da Educação, tende a ser um trabalho de reelaboração e reinterpretação dos fenómenos que experienciamos (Berger, 2009), o propósito deste capítulo é discutir, refletir e problematizar teoricamente o processo de estágio vivenciado.

5.1. Projeto: *O Estudo – Um Caminho para o Saber*

5.1.1. O Processo de Mediação como Estratégia de Intervenção

Muitas dificuldades de aprendizagem poderão ser compreendidas no quadro de uma ausência ou uso inapropriado de estratégias de estudo e pela não existência de hábitos favoráveis à aprendizagem. Neste sentido, considero que o acompanhamento realizado procurou que os jovens se apropriassem de informações favoráveis à sua aprendizagem, adaptando determinadas estratégias às suas características pessoais e aos objetivos da tarefa escolar, conseguindo melhorar o seu nível de realização, através de um uso adequado dessas estratégias, facilitando, assim, o aprender a aprender.

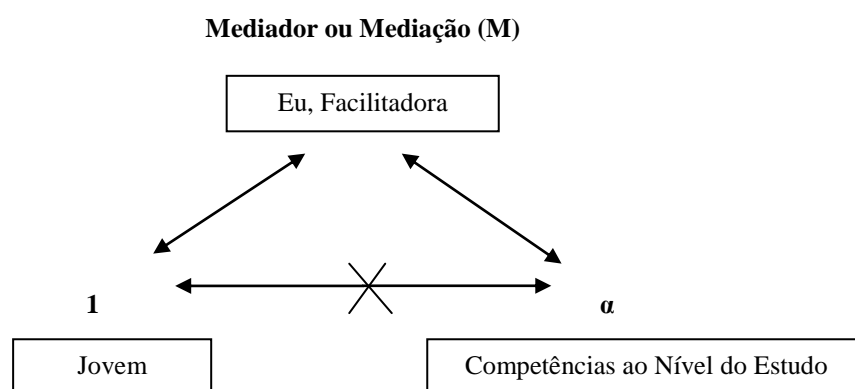
Charlot (2000) faz uma distinção entre informação, conhecimento e saber. A informação é algo exterior ao sujeito e está sob o domínio da objetividade; o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal e, por isso, intransmissível e está sob o domínio da subjetividade; o saber está sob o domínio da objetividade mas a informação é apropriada pelo sujeito. Neste sentido, através do acompanhamento com os jovens, posso afirmar que estes adquirem muitas vezes informação e não

conhecimento ou saber, uma vez que não se apropriam da mesma nem lhes atribuem significado. Ou seja, os ensinamentos transmitidos aos jovens (métodos, técnicas e hábitos de estudo) não passaram de informação, pois não houve apropriação nem significado atribuídos aos mesmos, uma vez que os jovens mantiveram a mesma postura ao longo de todo o projeto e após o seu término, isto é, mantiveram o mesmo desinteresse e as faltas consecutivas às aulas.

O projeto de estágio, dinamizado com base na partilha e diálogo, assentou na orientação ao estudo e apoio individualizado, trabalhando numa lógica de acompanhamento e mediação, situando-me “(...) como uma espécie de mediador[a] entre o sujeito e o meio” (Capul e Lemay, 2003:104).

O projeto categorizou-se numa lógica de mediação socioeducativa, na medida em que procurou potenciar a construção de conhecimentos e saberes e não apenas uma transmissão de informação. A par deste trabalho, fez-se, ainda, um acompanhamento do percurso escolar dos jovens através do trabalho de parceria estabelecido com as escolas.

De acordo com o esquema que se segue (Briant e Palau, 2005), o processo de mediação, que contribui para a mudança e transformação da realidade social, sendo simultaneamente ternária, mas também dinâmica, consiste em pôr em relação dois termos – 1 e α – através de um terceiro – o mediador ou o processo de mediação (M) – devido à impossibilidade de os primeiros estabelecerem uma relação imediata. Os três termos implicados na mediação e situados num envolvimento recíproco, estão incluídos num processo de criação contínua.



Esquema 1: Processo de Mediação no projeto desenvolvido (adaptado de Briant e Palau, 2005)⁷

⁷ Consultado através de notas cedidas pelo Professor João Caramelo na UC Mediação Social e Educativa em 23.09.2014

O meu papel, enquanto facilitadora do processo, foi o de orientar para o estudo, na tentativa de suscitar motivação para a escola e para a aprendizagem, sendo, assim, um possível contributo para o seu sucesso escolar. Contudo, esta tarefa não foi facilitada devido à relação que os jovens têm com a escola e com o saber, uma vez que raramente vêm algum aproveitamento e/ou utilidade para aquilo que têm de fazer e onde se verifica um “desencanto” pela escola e pelas tarefas escolares. Os jovens com quem contactei reconhecem a importância da escola no seu percurso mas não se identificam com ela, não se revêm na mesma, não encontrando qualquer significado na sua frequência. Também não se identificam com os conteúdos escolares e, consequentemente desvalorizam-nos. Desta forma, com a estadia no terreno, percebi que existe um desinteresse e descrédito nas/pelas tarefas/atividades escolares que se traduz em mau comportamento e baixo rendimento escolar. Os discursos a seguir apresentados demonstram o reconhecimento de que a escola é importante, mas ao mesmo tempo, revelam falta de interesse pela mesma:

“Quando o questionei sobre o que achava da escola, ele referiu ser importante mas não consegue construir uma relação com ela, revelando não gostar de a frequentar” (Entrevista a R.O., 5 de dezembro).

“Quando lhe perguntei o que achava da escola, respondeu-me que a considerava importante para arranjar um trabalho, sermos mais cultos e para termos uma visão das coisas diferente. Afirmou não gostar e considera que é uma seca” (Entrevista a L., 7 de janeiro).

“Perguntei-lhe o que achava da escola e R.S. disse que é importante para o seu futuro mas também afirmou não gostar” (Entrevista a R.S., 7 de janeiro).

No entanto, e apesar do desinteresse manifestado, apercebi-me que os jovens gostam da escola porque esta lhes dá a oportunidade de estar próximo do seu grupo de amigos. Paralelamente, as disciplinas que mais gostam são aquelas cuja relação com o docente é mais agradável, nomeadamente as aulas com o diretor de turma, pois é o docente que lhes é mais próximo, o que me leva a concluir que a escola, para estes jovens, é essencialmente um espaço de relação com o outro e com o mundo.

“Quando está na escola gosta de ir para a Ludoteca, ir até ao café e jogar *ping-pong* com os amigos. Em relação aos professores, a sua diretora de turma, professora de Português e História, motiva-o, dá-lhe bons conselhos e fala com ele. Os restantes professores não motivam nem têm qualquer tipo de aproximação aos alunos” (Entrevista a R.O., 5 de dezembro).

“Quanto ao que gosta mais na escola, referiu ser o recreio e estar com os amigos no intervalo. Quanto aos professores que tem, referiu gostar da professora de Português, de Matemática, de Ciências Naturais e de Educação Física, sua Diretora de Turma. Estes docentes falam com ele, dão-lhe conselhos, incentivam-no para o estudo” (Entrevista a L., 7 de janeiro).

“Quanto ao gosto pela escola, referiu que só gostava porque lhe permite passar mais tempo com os amigos. Somente a sua Diretora de Turma, professora de Português e de História, é que a orienta e fala com ela, motivando-a para a escola e para os estudos, preocupando-se com o seu aproveitamento escolar. Quanto aos restantes professores não tem uma relação muito próxima” (Entrevista a R.S., 7 de janeiro).

Charlot (2001:78) considera que “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. O mesmo autor analisou a relação que jovens têm com o saber nos meios populares e chegou à conclusão que para eles, aquilo que se revela como importante e estruturante, é a vida e aquilo que da escola transportamos para ela. Ao longo do meu projeto as questões da amizade foram incontornáveis porque todas as crianças e jovens adolescentes com quem trabalhei referem-se à escola como um “espaço relacional que lhes é precioso” (Charlot, 2009:83). O autor afirma que a relação com os amigos é formadora, fundadora e estes são parte da nossa vida. Uma das grandes funções da escola é a de socialização. Num espaço delimitado por paredes e muros encontram-se pessoas muito diferentes e é na diferença que nos construímos e construímos as relações com os outros e o com o mundo. Não se deve olhar para a escola exclusivamente como um espaço de aprendizagem formal pois ela é mais que isso. O ser humano desenvolve-se na relação com o outro e este é um ponto incontornável na vida de cada um.

Em todas as sessões procurei que os jovens interiorizassem a importância que é ter hábitos e rotinas de estudo para que obtenham bons resultados escolares e consequentemente sucesso. Contudo, tratou-se de criar situações suscetíveis de permitir uma mudança, pretendendo fornecer ferramentas necessárias para que eles próprios criassem ou modificassem os seus hábitos de estudo, se assim o entenderem. Os jovens, ao longo das sessões, afirmaram não conseguir superar as dificuldades que sentem, indiciando uma baixa autoestima e desânimo, pois estão a vivenciar um percurso escolar pautado por muito insucesso.

A par desta desmotivação e desinteresse, está a falta de expectativas face ao futuro, ou seja, os jovens não planeiam um projeto de vida, apenas percecionam o presente.

“ [R.O.] não sabe o que tenciona fazer no futuro, preferindo não pensar se irá ter um bom ou mau futuro, mas diz gostar da área de Jardinagem” (Entrevista a R.O., 5 de dezembro).

“ [L.] tenciona ingressar num curso vocacional assim que possa. Não tem nenhuma área predileta nem sabe o que gostaria de fazer no futuro” (Entrevista a L., 7 de janeiro).

“ [R.S.] gosta de Desenho e Informática, sendo sua vontade ingressar num curso vocacional relacionado com uma destas áreas” (Entrevista a R.S., 7 de janeiro).

Relativamente a R.S. disponho de informações atualizadas visto ser um PPP recente (dezembro de 2014). A informação social a que tive acesso, datada de 9 de fevereiro, menciona que “as suas expectativas de futuro não parecem passar pelo contexto escola, uma vez que não a valoriza, mas também não evidenciou qualquer outra expectativa”.

Nas sessões experimentei o papel de facilitadora e dinamizadora, o que exigiu preparação, capacidade de escuta, flexibilidade e espontaneidade, de forma a intervir nos momentos necessários:

“Ao longo das sessões procurei ter sempre o papel de facilitadora da sessão e de mediadora entre as opiniões que os jovens davam sobre os assuntos. Não quis ter um papel central, dado que, por um lado, não era esse o propósito do projeto e, por outro, porque a ideia era eles próprios terem esse papel, para que percebessem o impacto que podem ter e a importância de participarem. A capacidade de escuta foi muito importante, no sentido de ouvir e procurar assimilar os contributos deles, para depois os devolver” (Diário de Bordo, 15 de abril).

Importa referir que apesar de ter as sessões delineadas e preparadas no que respeita aos documentos a usar em cada sessão, este facto não foi limitativo para o desenrolar das mesmas, pois estas dependiam dos jovens e daquilo que ia percecionando que fazia sentido ser realizado, atendendo às especificidades de cada um deles. Um exemplo disto foi o facto de não ter solicitado a R.S. que fizesse a atividade - “Como é o Meu Estudo?”, pois a jovem assumiu que não tinha o hábito de estudar, não fazendo sentido propor-lhe que respondesse a algo que não fazia parte das suas rotinas.

Assim, considero que o trabalho feito é essencial para o aumento da autoestima e motivação nos jovens, uma vez que são mais acompanhados e valorizam-se as suas potencialidades e não as suas carências, fazendo com que as apreciações que façam sobre si mesmos sejam mais positivas, potenciando uma oportunidade de

desenvolvimento pessoal e social. É neste sentido que penso que as questões da relação/mediação com o saber estão dependentes do próprio sujeito (neste caso do jovem), uma vez que aprender é, além de inevitável, uma atividade subjetiva. O meio em que os jovens vivem tem também interferência na forma como os sujeitos aprendem, na medida em que a dimensão social “(...) estrutura a relação com o saber porque exprime as condições sociais de existência do indivíduo e, por outro lado, porque “as expectativas face ao futuro e à escola exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade” (Charlot, 1996:62). Assim, a relação com o saber não deve ser apenas pensada a nível singular, mas também social, devendo ser considerado o sujeito (jovem), a sua história e o contexto (meio físico e social) que o envolve.

Embora não tenham havido efeitos a curto prazo, a dinamização deste projeto foi uma inovação para a CPCJ, pois nunca tinha sido feito nada parecido apesar de ser desejado. Uma vez que os jovens foram o centro do processo, a aceitação destes em participar no projeto foi ótimo, dado que sem a sua presença este trabalho não teria sido possível.

5.1.2. A Participação nos Projetos de Intervenção Comunitária

Um qualquer projeto educativo não deve ser apenas um acrescento de experiências na vida das crianças e jovens, mas sim representar uma vontade e uma motivação destes, para que façam, de facto, sentido. Importa também clarificar que os projetos de intervenção comunitária são necessariamente distintos, uma vez que devem responder às particularidades de cada contexto/comunidade, às suas necessidades, objetivos e ambições, bem como, corresponder às características pessoais e profissionais de quem intervém com a população. Assim, para que um projeto tenha sentido para os participantes é fulcral que se possibilite poder aos mesmos.

No caso do projeto *O Estudo – Um Caminho para o Saber* a intervenção desenvolvida assentou no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e escolares, sendo que as atividades tiveram em conta as necessidades sentidas pelos jovens, pelo facto de não possuírem métodos e hábitos de estudo, pretendendo-se incutir estratégias de aprendizagem apropriadas a cada um deles. Apesar de se considerar as necessidades, não foi tido em consideração os interesses dos jovens, pois ao manifestar desinteresse pela escola, também facilmente manifestam desinteresse por este tipo de projetos. Não sendo o foco principal atender aos interesses dos participantes, tentou-se

criar condições para que o desinteresse manifestado pelo contexto escolar deixasse de estar presente. Tal como já referi, foi notório, principalmente por parte de R.S., esse desinteresse e desmotivação, talvez aí resida a explicação para as sucessivas faltas ao longo de todo o projeto. Uma vez que este desinteresse era visível, procurei, a par do que ia programando para cada sessão, ir mantendo conversas informais com cada um deles, com o propósito de os motivar para a escola, fazendo-lhes ver a importância que esta tem, e que um dia mais tarde irão perceber isso quando quiserem ingressar no mercado de trabalho e não tiverem as habilitações mínimas para o fazer.

“ [R.S.] tenciona ir para um curso vocacional na área das artes, mais especificamente no desenho, mas sabe que tem que ter no mínimo o 7ºano. Fiz-lhe ver a importância de concluir este ano, e para isso, terá de se esforçar” (Diário de Bordo, 18 de março).

Relativamente à intervenção desenvolvida, o poder que foi conferido aos jovens participantes foi observável em pequenas decisões por eles tomadas. Assim, foram negociados os horários com os jovens, consoante a sua disponibilidade. Também a participação de cada um deles foi de forma voluntária mas apesar da aceitação em integrar o projeto, teve que haver um compromisso por parte deles em não faltar às sessões.

“Decidimos que as sessões iriam ser de carácter voluntário, sendo que teríamos de falar com os jovens para saber se estariam interessados em participar nas sessões de orientação para o estudo. Pretendo que a participação seja voluntária, pois o facto de ser uma obrigatoriedade poderia criar mau ambiente entre nós e causar algum constrangimento à intervenção. Considero ser necessário “divulgar” o projeto aos jovens e se se mostrarem interessados em participar, iremos acertar qual o horário mais conveniente para eles, a fim de se encontrar uma hora e dia que dê para ambos, sem que isso afete as suas outras atividades” (Nota de Terreno, 26 de novembro).

Ao longo do desenrolar do projeto foi visível a falta de motivação e interesse em comparecer e permanecer nas sessões, talvez pelo facto de este projeto não corresponder aos interesses destes jovens:

“Hoje teria a 2ª sessão com o jovem R.O., no entanto este não compareceu nem avisou o porquê de não vir. Contactei-o para o telemóvel, uma vez que dispomos dessas informações nos processos, e este atendeu numa segunda tentativa mas assim que falei, desligou a chamada” (Diário de Bordo, 10 de dezembro).

“Tentei contactar R.S. para agendar uma nova sessão mas não consegui que me atendesse” (Diário de Bordo, 21 de janeiro).

“Nesta sessão o jovem (L.) apareceu bastante desmotivado” (Diário de Bordo, 28 de janeiro).

Considero que este desinteresse e desmotivação dos jovens em participar em projetos deste género revela a necessidade de se trabalhar o sentido da promoção da participação de crianças e jovens mas também da restante comunidade, uma vez que a investigação tem reafirmado o papel importante dos vários contextos de vida dos jovens na promoção da sua participação cívica e política (família, pares, escola, *media*) (Menezes, Ribeiro, Jesus, Malafaia e Ferreira, 2012).

Assim, torna-se importante que a escola trabalhe as questões de educação para a cidadania, no sentido em que esta “(...) [possibilita] vivências pessoais, emocionais, afectivas e não apenas cognitivas; [e] deve ser um caminho de aprendizagem do respeito e da aceitação da diferença (...)” (Fonseca, 2000:56), podendo ser um necessário instrumento na promoção da participação jovem que contribui para o desenvolvimento da confiança interpessoal e de competências cívicas (Menezes, Ribeiro, Jesus, Malafaia e Ferreira, 2012). Importa ter em consideração que, para que a participação jovem aconteça, devem existir espaços reais onde eles possam participar e onde sejam escutados.

Não se pode falar em cidadania sem falar em educação e saber, o que significa que ao envolverem-se em ações/projetos que apresentem como objetivo o conhecimento e o exercício da cidadania, os jovens estão, ao mesmo tempo, a realizar aprendizagens, sendo necessário agir, pois só assim nos tornámos cidadãos (Béal, 2002).

A responsabilidade de criar/rentabilizar espaços que permitam a participação dos jovens é de todas as instituições (família, escola, comunicação social, associações, etc.) que contactam com estes grupos. A responsabilidade passa, não tanto pela transmissão de conhecimento, mas pela criação de uma base relacional, a partir da qual haja ocasião para explorar diferentes perspetivas através do envolvimento dos jovens em projetos (Menezes, Mendes, Ferreira e Ribeiro, 1999), revelando assim a importância da intencionalidade educativa nos projetos e das metodologias ativas e experienciais (Menezes, 1999).

Neste sentido, a educação tem um papel fundamental “(...) na formação pessoal e social dos indivíduos e, simultaneamente, é um elemento fundamental para o desenvolvimento e progresso de qualquer Estado ou sociedade” (Silva, 2001:29).

5.1.3. A Frágil Relação com a Escola

É possível chegar à conclusão de que os jovens, tendo trajetórias de vida não lineares, vivem de forma diferente as suas rotinas, tendo também percepções diferenciadas daquilo que é a realidade e o seu quotidiano. As culturas juvenis revelam-se a partir das experiências sociais em que se envolvem, na forma como as vivem e compreendem a realidade, à medida que atribuem sentido e significado às experiências. Quando os alunos chegam à escola transportam consigo saberes que nem sempre encontram paralelo com a escola. Existem percursos tão distintos e singulares carregados de aprendizagens na e para a vida (Charlot, 2001) e esta é uma mensagem que deve estar presente quando trabalhamos com crianças e jovens, pois passamos a ser parte responsável pelo seu crescimento.

“Para entrar na escola, e entrar no sentido simbólico do termo, é preciso gerir essa dinâmica de continuidade/descontinuidade/especificidade: construir uma relação com o saber e com a escola que, ao mesmo tempo, se apoia nas relações com o aprender já construídas. De forma legítima, isso é possível: o que se aprende na escola permite também dar sentido ao mundo, a si, às relações com os outros, em suma, “à vida”. Contudo, de fato, a empreitada é árdua: o que se aprende na escola permite dar sentido à vida, mas de outras maneiras” (Charlot, 2001:150).

Urie Bronfenbrenner (1979) quando aborda a metáfora ecológica à luz do desenvolvimento humano centra-se na importância do contexto e das relações para o mesmo. Assim, ao perceber que é na escola que estes jovens encontram preconceitos face à sua realidade, não se identificando com aquela que é a sua cultura escolar, compreendo alguns dos motivos para o seu não envolvimento com a mesma. Os jovens vêem que a sua existência na escola ser penalizada porque não se enquadram no modelo de “aluno ideal”, saindo prejudicada a forma como esta relação poderia ser potenciadora para ambos.

Dado que os jovens acompanhados pela CPCJ estão integrados no sistema escolar, importa refletir acerca do momento que a escola atravessa, na medida em que as fronteiras entre a escola e tudo o que a rodeia são ténues e a escola foi invadida pelos mundos da vida e da sociedade. A par disto, a escola ocupa, cada vez mais, a vida das crianças e dos jovens num “(...) processo de escolarização cada vez mais intensivo e extensivo” (Correia e Caramelo, 2003:170).

Uma vez que o processo de escolarização prolonga-se por vários anos, e atendendo às taxas de absentismo, insucesso e abandono, a escola procura encontrar formas de responder aos interesses e necessidades dos jovens, oferecendo uma diversidade de ofertas formativas e atividades lúdicas. Ou seja, o que se pretende é apelar aos interesses dos jovens para que estes ganhem motivação pela escola e pela aprendizagem. Porém, e segundo Menezes (1993:309), “(...) as funções clássicas de instrução e socialização não contemplam a diversidade e complexidade dos problemas da vida, nem o papel activo dos indivíduos na construção pessoal da realidade”.

Nas sessões que tive com os jovens era confidenciado por estes que os professores só falam dos conteúdos programáticos e somente se preocupam em seguir o programa curricular, esquecendo-se de tentar perceber se os jovens estão a acompanhar a matéria. Isto é, não me parece que haja preocupação em perceber se os jovens estão a atribuir significado ao que estão/deveriam estar a aprender. Penso que este “paradigma de instrução” (Trindade, 2009) desmotiva os jovens e potencia que a relação destes com a escola seja tão frágil.

Também as diferentes estratégias de aprendizagem influenciam o aproveitamento escolar. Refiro-me a estratégias de aprendizagem que os alunos adotam para alcançar certos objetivos, e para tal, planeiam, delineam estratégias, métodos e técnicas no sentido de verem os seus propósitos superados.

Segundo Silva e Sá (1997), não são apenas fatores externos e internos que afetam a nossa aprendizagem, mas também componentes de ordem cognitiva e afetiva, processos relacionados com a metacognição.

É importante que os jovens desenvolvam a metacognição, pois passam a possuir ferramentas essenciais aos seus progressos cognitivos e a ter autonomia face às aprendizagens, prevenindo-se, assim, o insucesso escolar. À medida que a escola estimula os alunos a se apropriarem de conhecimentos, instrumentos e procedimentos, terá igualmente que os estimular a “alargar e a adquirirem uma consciência mais exata do seu património de metaconhecimentos, ou seja, do património de conhecimentos que cada um possui acerca do modo como se adquire, gere e utiliza o processo de apropriação da informação e de construção de saberes” (ibidem:17). Para tal, é necessário que durante o processo de aprendizagem, os alunos utilizem estratégias conscientes, de modo a obter um maior controlo e responsabilidade no seu próprio processo e, conseqüentemente, ser bem-sucedido.

Segundo Carrilho (2004:28), “as capacidades intelectuais não são as únicas responsáveis pelo sucesso ou insucesso dos alunos”, outros fatores intervêm no rendimento escolar, tais como a planificação, as condições em que se estuda e a motivação.

Neste sentido, a ideia de planificar e organizar o estudo requer esforço e autodisciplina (Carita et. al., 1998) por parte dos alunos. É, no entanto, fundamental que os alunos reconheçam que fazer uma planificação do trabalho permite gerir o tempo e a energia, dispondo assim de um maior controlo sobre as atividades que desenvolvem, quer sejam relacionadas com a escola ou não. Além de permitir organizar melhor o tempo, possibilita ainda ter os estudos em dia, superar as dificuldades, ter maior disponibilidade para o lazer, ter uma visão, geralmente global, da matéria, servindo ainda como “instrumento de autorregulação e autocontrolo” (ibidem:55). Assim, a planificação deve ser feita de acordo com as necessidades que o aluno tem, com os objetivos que pretende atingir, devendo ter também em atenção o seu ritmo de trabalho, as dificuldades de cada disciplina, encontrando o seu método pessoal.

Na Sessão 5 foi abordada a planificação do estudo, pois segundo Carita et. al., (1998) “a ideia de planificar o estudo (...) é uma estratégia que permite aos jovens organizar o seu tempo, possibilita ter a matéria em dia, superar dificuldades e ter disponibilidade para o lazer, servindo ainda de “instrumento de auto-regulação e auto-controlo” (ibidem:55).

As condições em que se estuda também são fatores que afetam o desempenho escolar, no entanto, embora não exista uma ‘regra geral’ sobre a melhor forma de organizar o espaço de trabalho, “existe consenso quanto à necessidade de um espaço tranquilo, sem ruídos nem interrupções, de modo a facilitar que o aluno se concentre nas suas tarefas” (Carita et. al., 1998:59).

Na Sessão 3 falei-lhes acerca do local de estudo de cada jovem e estes referiram que o local onde estudam tem todas estas características.

É indispensável que o aluno tenha conhecimento que o desânimo, a frustração, o desinteresse e a baixa autoestima são fatores que atuam de forma negativa no rendimento escolar. Estas características são visíveis nos três jovens, isto é, são jovens que dizem não conseguir superar as dificuldades, revelam um total desinteresse pela escola e não têm expectativas de futuro. Porém, “uma atitude sociável, espírito de grupo e entajuda, podem ajudar à promoção do sucesso escolar (ibidem:60).

“A par desta desmotivação e desinteresse, também denoto a existência de uma baixa autoestima, talvez aliado ao facto de não gostarem de frequentar a escola” (Nota de Terreno, 28 de janeiro).

Desta forma, podemos dizer que:

“aprender a estudar é, sem dúvida, uma condição indispensável para o [...] sucesso escolar. O estudo é um veículo prioritário na aquisição de conhecimentos; fazê-lo de uma forma desorganizada, sem objectivos, planificação, metodologia e técnicas adequadas, raramente conduzirá a bons resultados” (Carrilho, 2004:11).

De todos os fatores condicionantes do processo de ensino-aprendizagem, a motivação é, sem dúvida, dos aspetos mais decisivos e importantes. Segundo Carrilho (2004:15) a motivação é como “uma força interior que impele o indivíduo a realizar determinada tarefa, visando atingir um fim específico”.

O desfasamento entre os conteúdos escolares e as motivações e interesses dos alunos influencia negativamente o processo escolar do aluno, uma vez que ao trabalharem assuntos para os quais não estão motivados faz “aumentar a probabilidade de não reconhecerem a inadequação do seu nível de compreensão ou de não mobilizarem deliberadamente estratégias que lhes permitam ultrapassar as suas dificuldades” (Carita et. al., 1998:38). Neste sentido, é importante que os alunos se sintam como parte integrante das atividades escolares, ou seja, participantes na organização de tais ambientes e atividades (Cosme e Trindade, 2001), acabando por se sentirem valorizados e, por consequência, motivados e estimulados a desenvolver as suas competências.

A motivação influencia a aprendizagem de forma decisiva, uma vez que ajuda a superar obstáculos e dificuldades, melhora a atenção e a concentração, aumenta o rendimento e a eficácia do estudo. No entanto, são muitas as causas que justificam a baixa motivação dos alunos, como várias reprovações, a realização de um estudo passivo, a falta de um método adequado, a falta de conhecimentos necessários, ter uma imagem negativa de si mesmo, não ter objetivos definidos, passar por circunstâncias pessoais adversas, entre outros (Prieto, 2005), demonstrando, consequentemente, desinteresse, apatia, insegurança, inércia e desalento. Os três jovens participantes enquadram-se neste quadro de características, considerando que estão em risco de abandono escolar.

A baixa motivação, além de ser um dos fatores mais decisivos em relação ao (in)sucesso escolar dos alunos, pressupõe outros fatores que também influenciam os resultados escolares, como é o caso da falta de atenção e de concentração.

Estas capacidades foram objeto de discussão na Sessão 6, pois fui-me apercebendo que existiam dificuldades a estes níveis, e sendo duas capacidades tão essenciais para obter um estudo produtivo, achei pertinente abordar esta temática.

A família também tem um papel importante na motivação do aluno, pois se houver um baixo envolvimento parental na escola e nas atividades educativas, este acaba por não se sentir motivado para a escola, pela aprendizagem e pela aquisição de saberes.

Quando comecei o meu trabalho com estes jovens, encontrei uma relação com a escola e com o saber escolar caracterizada por uma não comunicação e não envolvimento com o mesmo. No entanto, neste projeto foi apenas focado a relação do aluno com a escola e seria interessante investigar a forma com a escola encara os alunos. O trabalho realizado incidiu, exclusivamente, num lado do problema, sendo necessário e interessante abordar este assunto na sua generalidade e incluindo todos os participantes deste processo.

Dada a importância da escola e a sua função social numa sociedade do conhecimento, deve-se trabalhar a motivação e o incentivo para a escola e para a educação, realizando um trabalho continuado com os jovens acerca destas questões, bem como trabalhar mais afincadamente a pertinência dos projetos de vida. Importa realçar que, apesar de considerar importante trabalhar a motivação para a escola, não considero que sejam apenas os jovens que se devam adequar à escola, mas também o contrário porque a escola e os seus modos de funcionamento são constructos sociais, que devem ter a preocupação de se adaptar aos públicos que a habitam, pois os jovens são diferentes entre si.

5.1.4. A Escola, o Jovem e a Família em Relação

Atendendo a que o insucesso escolar é uma consequência da incapacidade da família e dos seus educandos em se adaptarem à escola e, também, da incapacidade da escola em cumprir a sua “função promessa” de superação das desigualdades sociais e garantia de igualdade no acesso e de sucesso na escola, é na intervenção junto destes três sistemas que se encontra a chave para a prevenção e correção destas situações, sendo importante considerar a relação que existe entre eles.

A qualidade desta relação, assente num trabalho de parceria e comunicação, é imperativa na promoção do sucesso escolar dos alunos.

O envolvimento e a participação dos pais caracteriza-se por uma parceria educativa, que se baseia no respeito mútuo e na negociação aliada à troca de informação, confiança, aptidões e tomada de decisão. Atualmente, é consensual considerar que entre a escola e a família deve existir uma relação mais próxima e aberta, assim como mais igualitária, diferenciada e colaborativa (Gonçalves, 2003). Escola e família devem empreender “projectos comuns de cooperação, por mais complexos e conflituais que sejam os interesses, valores, expectativas, poderes e cultura dos dois interlocutores” (ibidem:101). A escola necessita, entre outros aspetos, que os pais não abdicuem do seu papel de educadores e proporcionem aos seus filhos um contexto favorável à construção de uma identidade pessoal e social segura, mas os pais também exigem à escola que não se limite a instruir, mas proporcione aos alunos aprendizagens significativas que sejam instrumentos de leitura do mundo atual e favoreçam a sua integração psicossocial (ibidem).

A capacidade de comunicação e participação das famílias na escola e a capacidade de a escola se fazer entender e se abrir às famílias, varia segundo inúmeros fatores. Efetivamente, ainda que a escola de hoje seja orientada por princípios de igualdade e democracia, esta relação depende em muito do contexto social, cultural e económico das famílias. Em função destes contextos e da cultura escolar das famílias, varia a sua capacidade de entenderem a linguagem da escola (códigos linguísticos) e de participarem no espaço e atividades escolares, assim como na vida dos seus educandos. Tal se pode comprovar com as famílias que a CPCJ acompanha, são maioritariamente famílias que pertencem a uma classe social baixa e também as suas relações com a escola foram frágeis, dispondo de poucas habilitações literárias. Contudo, não posso generalizar, pois os pais de R.O. e L., apesar das poucas habilitações, contactam frequentemente a escola e acompanham regularmente o percurso escolar dos seus filhos, mas sentem-se incapazes de lhes inculcar motivação:

“Os progenitores mostram-se preocupados e são atentos à educação de R.O. Mesmo o pai não vivendo com o agregado familiar contacta regularmente a escola” (Informação Social de R.O.).

“A Encarregada de Educação compareceu na escola sempre que solicitada. No entanto, ainda não conseguiu inculcar/encontrar um caminho orientador para o seu educando” (Informação Escolar de R.O.).

“Os progenitores mostram-se preocupados com o percurso escolar de L. mas revelam dificuldade em inculcar motivação para o estudo” (Informação Social de L.).

“A Encarregada de Educação compareceu na escola sempre que solicitada (Informação Escolar de L.).

No caso de R.S. a situação parece ser mais preocupante, uma vez que o percurso escolar da jovem não é acompanhado de forma sistemática, sendo notória a falta de um envolvimento e participação parental nas questões escolares da jovem. A par deste não envolvimento, também considero existir alguma limitação ao nível da responsabilidade parental, pois os progenitores são demasiado permissivos, não a incentivam para o estudo e para a importância da escola, não lhe inculcam responsabilidade e não estabelecem regras e limites claros:

“Entendo que se trata de uns pais bastante permissivos e sem grande controlo em relação aos comportamentos na menor. A menor tem um à vontade para tomar as decisões e comportamentos que bem entende. Os pais revelam dificuldade em inculcar responsabilidade na jovem” (Informação Social de R.S.).

“A sua Encarregada de Educação raramente vem à escola e só mostra alguma preocupação nos momentos em que a R.S. é convocada pela CPCJ” (Informação Escolar de R.S.).

Considero que a relação pais-escola é fundamental e a colaboração entre ambos os contextos não pode estar confinada a contactos pontuais, sendo importante que haja uma partilha de responsabilidades educativas, numa relação de carácter sistemático que tem que ser interiorizada.

Importa refletir acerca dos benefícios que este envolvimento traz para os envolvidos. Para Barros, Pereira e Goes (2008), o envolvimento parental tem benefícios para a criança ou jovem e para a sua família. Quanto à criança ou jovem são destacadas as seguintes vantagens:

“resultados escolares mais positivos; (...) maior consistência entre a família e a escola relativamente a objectivos e normas comportamentais; (...) menos problemas comportamentais e de indisciplina; (...) os pais transmitem aos seus filhos a importância que a escola tem para si, facilitando nos jovens o desenvolvimento de uma atitude mais positiva relativamente à escola; (...) quando os pais estão envolvidos na escola, o jovem é, com mais facilidade, alvo de uma atenção mais individualizada por parte dos professores, que, conhecendo melhor a família, conhecem também melhor o aluno” (Barros, Pereira e Goes, 2008:134).

Relativamente aos benefícios para a família:

“conhecem melhor os professores e o seu trabalho, e podem, com maior facilidade, reconhecer o papel dos professores e desenvolver atitudes mais positivas face ao pessoal escolar e à escola; (...) uma comunicação mais frequente com o director de turma possibilita também um maior conhecimento dos progressos e dificuldades do filho e respostas mais atempadas às dificuldades (...) relação de parceria entre a escola e a família, mais concretamente, entre pais e director de turma, os pais podem, de forma articulada e eficaz, dar resposta às necessidades dos filhos e desenvolver atitudes mais positivas de si enquanto educadores; (...) atitude de parceria tem de ser traduzida em acções concretas dos pais no quotidiano, na forma como falam e permitem ao filho que fale da escola e dos professores e funcionários, acompanhada de uma atitude geral de respeito pela instituição e pelo trabalho dos profissionais que a integram” (Barros, Pereira e Goes, 2008:134-135).

O tipo de envolvimento parental mais usual é a “comunicação escola-família” (Marques, 1994:374) que diz respeito à comunicação estabelecida entre a escola e a família e vice-versa, traduzindo-se na troca de informações relativas aos programas escolares, à situação escolar dos alunos e às atividades desenvolvidas pela escola. Os canais de comunicação podem ser diversos e englobam as reuniões de pais, reuniões individuais com a família, contactos telefónicos, caderneta do aluno, entre outros.

É importante ajudar os pais para que reconheçam o seu papel, assim como as consequências negativas das suas atitudes de maior distanciamento face à escola, ajudando-os a descobrir estratégias de proximidade e formas de serem parceiros críticos, mas construtivos, perante a escola. Só assim os pais poderão transmitir aos filhos a importância da escola e a sua necessidade a curto, médio e longo prazo, aumentando a sua motivação para a prática escolar. Paralelamente, os filhos sentirão que estão a ser acompanhados pelos pais, e consecutivamente ficarão mais seguros e com maior autoestima.

Aos pais/família estão consagrados direitos e deveres, entre os quais o dever de participar na educação dos filhos. Dada a sua natureza, estes direitos e deveres estão consagrados em diversos documentos normativo-legais, destacando-se, entre vários documentos, o Estatuto do Aluno. Esta publicação, para além de reforçar a conceção e a figura “aluno”, veio responsabilizar os jovens e as crianças para o exercício deste papel, através da definição de alguns deveres, destacando-se algumas: “estudar aplicando-se, de forma adequada à sua idade, necessidades educativas e ao ano de escolaridade que

frequente, na sua educação e formação integral”; “ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares” e “seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino” (Lei nº 51/12, capítulo III, artigo 15º).

No entanto, esta publicação não se dirige apenas aos alunos, mas atribui, também, algumas responsabilidades à família para a garantia da educação dos seus educandos e para o reforço do exercício deste papel por parte destes, referindo que “aos pais ou encarregados de educação incumbe uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos” (Lei nº 51/12, capítulo V, artigo 43º).

A família passa, assim, a assumir o dever de acompanhar todo o processo educativo das crianças, através da “articulação entre a educação na família e o ensino escolar”, da cooperação com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, da comparência na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado” (Lei nº 51/12, capítulo V, artigo 43º), respondendo às solicitações da escola e responsabilizando-se pelos comportamentos e desempenhos dos seus educandos. Neste sentido, dada a influência que a família pode exercer num processo educativo, a escola conta com o apoio desta para solucionar, combater e prevenir problemas de insucesso, absentismo e abandono escolar, bem como problemas de comportamento antissocial e indisciplina.

A escola, por seu turno, tem o objetivo de instruir, educar e intervir no meio, e um papel fundamental que é o de “formar cidadãos com a vista a um determinado perfil nas dimensões pessoal, social e cultural” (Antunes, 2009:37). A escola, enquanto organização, atua como um sistema que possui uma certa autonomia e organização educativa.

A escola de outrora era entendida como um espaço onde os alunos adquiram saberes e competências de índole académica. Os saberes relacionados com a formação pessoal, cívica, moral e ética seriam da responsabilidade da família. Hoje em dia, e após a consolidação da escola de massas, ocorreram algumas mudanças. A escola passou a possuir novas funções educativas, nomeadamente na necessidade de vir a responsabilizar-se por assegurar uma formação mais abrangente, devendo assim adaptar-se às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez

mais heterogénea, criando currículos alternativos e atendendo à forma como se ensina, como se avalia e ao conteúdo do ensino.

Considero que a escola deveria de ter como obrigação o desenvolvimento de outras competências que não sejam somente as de natureza académica, ou seja, é importante que as crianças e jovens enfrentem novos desafios, como a promoção do pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, iniciativa e empreendedorismo, boa comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, curiosidade e imaginação. Porém, parece-me que o sistema educativo atual não potencia a aquisição destas competências, o que significa que apesar das diversas mudanças ocorridas ao longo dos séculos, a escola ainda se mantém igual, ou seja, é “uma fábrica de alunos”, pois estes “estão a ser produzidos industrialmente e a transformar-se em funcionários. Não têm autonomia”⁸.

Penso que a aproximação e interação entre a escola e a família promove grandes mudanças, quer a nível da organização e funcionamento destas duas instituições, quer nas suas responsabilidades. Esta interação da família com a escola assume um importante papel no cumprimento do trabalho escolar e na valorização da escola, uma vez que “quando os valores da escola coincidem com os valores das famílias, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade” (Marques, 1997:25), promovendo-se, desta forma, o sucesso e o investimento escolar.

⁸ Informação consultada em junho, 12, 2015 de <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

Capítulo VI – Considerações Finais

Um qualquer trabalho de intervenção socioeducativo deve surgir de uma constante ligação entre o agir prático e a reflexão teórico-metodológica. Considerando que este foi um processo de estágio pertinente para a minha formação e rico em aprendizagens, importa refletir acerca das principais aprendizagens retiradas deste percurso. Assim, darei conta do(s) mecanismo(s) de avaliação que pautou(aram) o processo de intervenção. Será feito um olhar crítico e reflexivo à luz de alguns argumentos teóricos sobre a mediação como estratégia de intervenção comunitária e sobre o contributo desta experiência para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação. Por fim, serão dadas algumas pistas de trabalho futuro e de possíveis melhorias, inovações e ajustamentos na intervenção desenvolvida.

6.1. A Avaliação no Processo de Estágio: Perspetivas, Estratégias e Opções Tomadas

Todo o procedimento de estágio decorreu de um processo de monitorização que se pautou por um grau de reflexividade perante os acontecimentos, sendo efetuada uma análise sistemática das situações/atividades desenvolvidas. Deste modo, a avaliação correspondeu aos “(...) mecanismos de autocontrolo que [permitiram], de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis” (Guerra, 2000:175), e correspondeu ainda a “(...) um momento de reflexão (...) sobre a melhor forma de agir” (ibidem:187).

O projeto de estágio não representa somente uma intenção mas existe também uma ação (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002), havendo nele

“(...) uma dose de utopia e uma dose de organização (...) o projecto está na charneira de dois pólos: um da ordem da utopia, do sonho e das intenções – num espírito de algo onde ainda não cabem os meios da sua execução mas que dá sentido à acção – e outro que aponta para a organização coerente dessa acção, através da programação dos meios que o permitem concretizar” (ibidem:26).

Uma vez que a avaliação foi realizada no, e ao longo do, tempo foi pretendido avaliar o processo, a eficácia e a eficiência. Assim, os momentos da avaliação (Monteiro, 2000) foram três: reflexão na ação - assimilados os acontecimentos; reflexão

após a ação - análise do que foi realizado; e autorreflexão - reflexão individualizada acerca da ação.

O propósito da avaliação não é somente de balanço da ação desenvolvida (ibidem), mas também perspetivar ações futuras “(...) num processo colectivo de aprendizagem contínua (...). Procura-se com o exercício de uma avaliação aprender com a experiência bem como integrar em acções futuras os conhecimentos adquiridos ao longo do processo (...)” (ibidem:138). Neste sentido, a avaliação desenvolveu-se de forma permanente, ou seja, ao longo de todo o processo de estágio, funcionando como um “(...) instrumento de mudança, permanente e essencialmente gerido do interior” (ibidem:143).

É importante ter-se em consideração que, tal como qualquer prática social, a avaliação não deve ser desenvolvida “(...) no vazio, apenas por referência a um conjunto de ideais tomado em si próprio, mas também por referência àquele existente e realizado no e pelo contexto social e institucional real em que vai ter lugar” (Rodrigues, 1994:95), implicando uma determinada visão do mundo (Terrasêca, 2002), o que faz depender o processo avaliativo de quem o realiza. Desta forma, a perspetiva com que se encara a avaliação é de extrema relevância, na medida em que orienta o processo e condiciona o mesmo, bem como as decisões tomadas.

A avaliação pode assumir diferentes perspetivas, segundo os contributos de Rodrigues (1994) e de Terrasêca (2002). Rodrigues (1994) destaca três modelos avaliativos: objetivista ou técnica, subjetivista ou prática e dialética ou crítica, enquanto Terrasêca (2002) assinala o facto de a avaliação se encontrar no centro de diferentes tipos de tensões (controlo/sentido, objetividade/subjetividade, entre outras).

Focar-me-ei na perspetiva subjetivista ou prática, pois é aquela que mais se adequa ao processo de intervenção realizado. Neste modelo avaliativo, o conhecimento não é tomado como neutro, bem como as ações e situações, realçando assim a não neutralidade e subjetividade do processo:

“A subjectividade na avaliação confronta a inevitabilidade da presença de avaliadores e de avaliados (...) revela a componente comunicacional e de diálogo, resultando o seu rigor do debate e confronto das inter-subjectividades no decurso de um processo (...) pertinente, ético e sensível, dando conta de aspectos que a racionalidade técnica da medida não conseguiria apreender e muito menos medir” (Terrasêca, 2002:214-215).

Neste modelo, o avaliador participa internamente e os sujeitos são compreendidos como participantes do processo – tal como aconteceu no percurso de estágio. O foco está em descrever e interpretar para compreender, ou seja, a avaliação funciona como um processo de compreensão e de valorização dos processos e resultados, privilegiando-se “a exploração de dados qualitativos, tendo em vista uma análise mais social (...) dos impactos conseguidos” (Monteiro, 2000:140).

O processo de estágio insere-se numa avaliação como meio de transformação e de melhoria dos contextos e dos sujeitos, podendo associar-se a uma avaliação produtora de sentido, uma vez que considere a heterogeneidade dos contextos e participantes, bem como a implicação dos jovens no processo. De acordo com Terrasêca (2002) a avaliação como produtora de sentido acredita “na evolução e transformação”, daí a necessidade permanente de acompanhamento e de regulação interna, com o intuito de conduzir à transformação e melhoria.

A avaliação é um elemento fundamental para o acompanhamento de um processo de intervenção e, neste caso, pretendeu-se avaliar o percurso interventivo. Neste sentido, o processo de avaliação foi um exercício transversal a toda a dinâmica do projeto, uma vez que “(...) a melhoria não é um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer (...)” (Bolívar, 2003:49). Acreditou-se que uma avaliação no decurso da intervenção seria essencial, de forma a permitir uma adequação da ação, adequação esta que foi possível através das observações resultantes do trabalho de intervenção, da escuta atenta no terreno e da escrita das notas de terreno, possibilitando a construção de uma orientação e reflexão do trabalho desenvolvido e a desenvolver.

No que toca ao grau de aproximação e participação enquanto avaliadora, considero que a avaliação é interna, pois fui eu própria a realizar. Conforme refere Monteiro (2000), a avaliação interna é efetuada por quem está associado à ação que é objeto do processo avaliativo.

Dado que o processo avaliativo foi transversal ao tempo de estágio, considero que desenvolvi uma avaliação formativa (Monteiro, 2000), *on going* ou de acompanhamento (Capucha, 2008), consistindo no acompanhamento e monitorização permanente das estratégias e das atividades realizadas e assumindo um caráter descritivo, qualitativo, sistemático e contínuo, podendo determinar a adoção de medidas de ajustamento ou correção de estratégias (Azevedo, 2011). Para além de me interessar pela metodologia, também considero importante conhecer os resultados, ou seja, a eficácia e eficiência do projeto, sendo que no final do mesmo – avaliação *ex post* (Monteiro, 2000) – pedi a

R.S., através do preenchimento da ficha de avaliação final, que desse a sua opinião acerca da minha intervenção.

Os instrumentos de avaliação usados foram:

- Conversas Informais: ao longo do tempo em que decorreu a intervenção existiram momentos de diálogo com os jovens e com a supervisora local, com o intuito de se fazer um balanço da mesma;

- Redação de Notas de Terreno: numa componente descritiva e reflexiva do trabalho realizado. Conforme refere Freitas (1997:33), “[observar] é provavelmente a actividade chave do avaliador. (...) Quando o avaliador observa, percepção a realidade: é uma situação (...) de uma maior riqueza imediata”, daí a importância das notas de terreno para o processo de avaliação, uma vez que são o resultado da observação participante;

- Ficha de Avaliação da Sessão: no final de cada sessão foi pedido a cada um dos jovens que assinalassem com uma cruz o que tinham achado da mesma, através das várias opções (nada importante, pouco importante, razoável, importante ou muito importante);

- Ficha de Avaliação Final: no final do projeto construí uma ficha de avaliação, com a intenção de perceber qual o impacto da intervenção e alcançar a compreensão que a jovem R.S. teve de todo o processo.

Foram detetadas algumas mudanças na única jovem que permaneceu até ao final do processo de intervenção. As mudanças percecionadas foram ao nível da melhoria das competências escolares, considerando que estas modificações de atitude são importantes e representam conquistas alcançadas no decorrer de todo o trabalho de intervenção:

"Quanto ao que aprendeu durante as sessões, referiu que “aprendi que a escola é importante”, “que não devo faltar às aulas”, “devo mudar o meu comportamento”, “devo fazer tudo o que os professores pedem e estar atenta”. Nesta fase final da intervenção considero existir algumas mudanças na jovem e pretendo que as mesmas se mantenham. Apesar de ter sido um trabalho curto, foi bastante enriquecedor e desafiante, uma vez que não são jovens fáceis de lidar e moldar, pois já têm umas perspetivas (negativas) de escola muito enraizadas. Contudo, são pequenas (grandes) conquistas que deram sentido e significado à intervenção e que me fazem sentir que tudo valeu a pena” (Diário de Bordo, 22 de abril).

Estas respostas refletem a compreensão da jovem sobre a intervenção desenvolvida. A jovem considerou que as sessões foram úteis no seu percurso, nomeadamente no que toca à mudança de comportamentos e atitudes face à escola e que postura adotar face ao estudo:

“Também foi referido que aprendeu coisas novas: formas de estudar e quais as técnicas mais adequadas, como deve ser o local de estudo e que estratégias deve adotar para que se mantenha atenta e concentrada nas aulas e aquando do estudo” (Nota de Terreno, 22 de abril).

O papel que desempenhei ao longo do processo avaliativo foi o de facilitadora do mesmo, o que está de acordo com a ideia de que “(...) a acção do avaliador assemelha-se à de um “orquestrador” que orienta o processo de negociação dos vários intervenientes, avaliadores e avaliados (...)” (Leite, Rodrigues e Fernandes, 2006:29). Cada profissional deve ser “(...) capaz de avaliar a sua própria função” (Carvalho e Terrasêca, 2001:55) e foi o que procurei fazer com a escrita das notas de terreno na sua dupla dimensão: descritiva e reflexiva e, ainda, com os momentos de diálogo realizados com os jovens e com a supervisora local. Assim, considero que a minha posição, enquanto avaliadora, foi pautada pela implicação e compromisso (Catalán, 1994).

6.2. A Presença da Mediação no Processo de Intervenção Comunitária

Tendo por base o processo de mediação, a intervenção desenvolvida procurou promover o entendimento e respeito entre as diferentes perspetivas que os jovens têm da escola, defendendo-se a pluralidade e heterogeneidade. A sua participação neste projeto teve o objetivo de capacitar e possibilitar a autonomização de cada um dos jovens para que consigam conceber a sua própria compreensão e análise de situações com que se deparam e interagem.

Tal como já referi anteriormente, considero que este processo foi coerente pela facilitação: da comunicação, da participação e da ligação entre o jovem e aquilo que são as suas obrigações enquanto estudante, tendo como propósito a construção do saber enquanto processo dinâmico e singular (Silva, 2008), em que a interação face a face é fundamental.

A partir do entendimento de que a educação formal e não-formal se podem complementar, orientou-se toda a intervenção, tentando potenciar o interesse pela

aprendizagem e pela escola, acompanhando de perto o percurso escolar de cada jovem. Assim, o contributo de um mediador socioeducativo torna-se significativo e pertinente, na medida em que é “(...) detentor de meios humanos, logísticos e materiais para proporcionar (...) actividades e momentos de (in)formação, logo, com uma maior carga de motivação para os jovens (...)” (Puga, 2002:s/p).

A pertinência e justificação da mediação socioeducativa nos mais diversos contextos e do papel e funções do mediador socioeducativo advém do facto de ser uma intervenção que procura perceber as necessidades e potencialidades do local e dos sujeitos, aspirando à emancipação dos mesmos. Assim, considero que a ação dos mediadores, que têm competências para desenvolver uma prática atenta às realidades sociais, ajudaria e traria benefícios para autarquias, associações locais, escolas, entre outras instituições.

Neste sentido, a figura de um mediador num contexto como a CPCJ traria vantagens, pois este profissional assumiria um papel intermediário entre as escolas, as instituições locais e a CPCJ, permitindo e facilitando a articulação entre as diversas instituições numa ação conjunta. Seria, portanto, um interlocutor privilegiado entre vários intervenientes do processo educativo/formativo do aluno: professores, diretores de turma, encarregados de educação, instituições sociais e a CPCJ. Desta ação concertada em primeira instância, esperando-se uma intervenção sustentada, com respostas próximas, atempadas e integradas, diminuía a necessidade da sinalização de casos.

Tal como referem Silva e Machado (2009:13):

“os mediadores socioeducativos parecem ser figuras profissionais que, não esgotando a sua intervenção nos espaços escolares neles se constituem como actores que investem no (re)estabelecimento de laços e de significados, num espaço social que se tem vindo a tornar particularmente sensível e afectado por situações sociais problemáticas (...)”.

Pode-se dizer que o que distingue a ação do mediador socioeducativo dos outros profissionais no terreno é a intencionalidade que incute nos processos educativos, sendo algo que procurei ter sempre em consideração, desenvolvendo ações e atividades pertinentes e contextualizadas que correspondessem àquelas que são as necessidades e dificuldades e que assombram o percurso escolar de cada jovem.

Este profissional deve assumir a complexidade das ações, agindo de acordo com as suas bases teórico-epistemológicas, no sentido de que a especificidade da mediação

socioeducativa “(...) radica mais no agir, no desenvolvimento de uma *praxis*, ou seja, na actividade do mediador e que, para além de uma importante componente técnica, implica uma forte componente ética e reflexiva” (Silva et. al., 2010:122). Neste sentido, considero que o mediador deverá dominar certas competências e técnicas como a escuta ativa, a empatia, a capacidade de observação, postura ativa, segura e confiante, conciliando os interesses da população-alvo.

Segundo Silva e Moreira (2009:98), existe um perfil, exigido ao mediador, que foi pertinente na minha intervenção, pois estas competências ajudam a uma ação coerente no terreno. Assim:

- ao nível do *saber* (conhecimentos): “ter conhecimentos básicos sobre diferentes modelos de desenvolvimento pessoal e relações interpessoais” e “dominar conceitos de participação e organização”;
- ao nível do *saber ser e estar* (atitudes): “conhecer e conhecer-se”; “abertura”; “criatividade”; “honestidade e sinceridade”; “modéstia”; “proximidade”; “escuta ativa”; “compromisso e solidariedade”; “interesse pelo outro”; “acreditar nos recursos e possibilidades do outro”; “aceitar o outro como ele é”; “cooperação”; “participação”; “flexibilidade”; “respeito”; “tolerância” e “coerência”;
- ao nível do *saber-fazer* (competências): “empatia”; “capacidade de distância nas situações em que intervêm”; “relação de ajuda” e “comunicação”.

Na minha estadia no terreno e no contacto com os jovens, pude pôr em prática algumas destas competências.

6.3. A Construção da Profissionalidade em Ciências da Educação

Considerando a educação um direito fundamental de todos os cidadãos, dado que assume um importante papel no desenvolvimento integral de todos os seres humanos e na construção da cidadania, esta constitui um direito que deve ser respeitado, protegido e promovido, sendo esta uma responsabilidade de toda a sociedade.

O estágio realizado permitiu refletir acerca dos diversos fatores que dificultam o exercício deste direito, permitindo compreender e contribuir para a reflexão sobre a problemática do insucesso escolar.

Desta reflexão foi possível apurar que este fenómeno consiste num problema que surge como consequência de múltiplos fatores pessoais, sociais e familiares que estimulam o desenvolvimento de uma cultura anti-escola, marcada pela desmotivação,

desvalorização e desinteresse. Neste sentido, uma vez que a educação é promotora de integração e igualdade social, o desenvolvimento de ações que permitam o combate e a prevenção deste problema tornam-se cada vez mais imprescindíveis para a garantia deste direito.

A experiência de estágio permitiu verificar que esta problemática centra-se essencialmente em dois eixos: a desvalorização e a ausência dos pais na escola e o desencanto dos alunos pela mesma, ou seja, a relação escola-família é marcada por uma frágil proximidade. Contudo, apesar dos esforços efetuados pela CPCJ e pelas escolas no que diz respeito ao combate e à prevenção deste problema através do desenvolvimento de ações de aproximação à família e do desenvolvimento de alternativas e ofertas educativas que promovam o sucesso educativo dos alunos no sentido de os motivar para a escola, esta continua a confrontar-se, cada vez mais, com situações de desinteresse e desvalorização por parte dos alunos e das suas famílias.

Considero que a escola necessita de desenvolver uma ação conjunta com diferentes profissionais e instituições de modo a criar todas as condições possíveis e um ambiente favorável à educação das crianças e jovens que a frequentam. A mediação surge assim como estratégia de intervenção que promove a articulação entre os vários serviços e entidades em resposta às necessidades e problemas dos alunos, cujo direito à educação se encontra em risco.

Para além da reflexão da problemática do insucesso escolar e da escola como primeira instância de intervenção no combate a este fenómeno social, o presente estágio contribuiu também para uma reflexão acerca da construção da profissionalidade em Ciências da Educação. A necessidade de desenvolver esta reflexão deve-se ao facto de esta área de formação académica ter surgido e/ou ser procurada, durante vários anos, como um complemento à formação de profissionais (professores, educadores, enfermeiros, assistentes sociais) já profissionalizados. No entanto, e atualmente, as Ciências da Educação recebe e forma estudantes provenientes do ensino secundário que olham para a licenciatura e mestrado como um meio que permitirá o acesso ao mundo do trabalho (Vaz, 2009), uma oportunidade de construção profissional e de carreira na área da educação.

Com efeito, as Ciências da Educação constituem uma área complexa de saber abrangente e pluridisciplinar, permitindo um olhar multireferencial acerca da realidade, adaptando-se a diversos contextos educativos e sociais. As Ciências da Educação consistem numa área académica em que se cruzam uma pluralidade de saberes,

permitindo um olhar reflexivo e crítico relativamente à realidade e aos fenómenos sociais. Porém, há uma necessidade constante de divulgar e promover a nossa formação às entidades empregadoras, na medida em que se verifica que:

“[o] desconhecimento e invisibilidade social da licenciatura [e mestrado] é ainda uma realidade que marca, sobretudo, o acesso a um lugar em estruturas profissionais (...) [e este] facto faz com que sejam os próprios profissionais a construir o seu campo profissional (...)” (Costa, Coelho e Moreira, 2007:54-55).

Este facto pode ser perspectivado de duas formas: como uma dificuldade ou como uma potencialidade: “(...) ao não fechar as possibilidades de acção profissional, aumentam as oportunidades do seu exercício, possibilitado pelas competências profissionais decorrentes da formação em Ciências da Educação (...)” (Costa, Coelho e Moreira, 2007:63).

O mediador socioeducativo, detentor de uma formação em Ciências da Educação, pode atuar em diversos campos, contextos e áreas, com públicos variados, mas existe “(...) um denominador comum à sua prática profissional consubstancializado na tarefa de planificar, gerir, coordenar e mediar” (Costa, Coelho e Moreira, 2007:59). Atendendo a estes eixos – planificação, gestão, coordenação e mediação – concluo que o processo de estágio tem um pouco de todos, na medida em que planifiquei o projeto que denominei de *O Estudo – Um Caminho para o Saber*, geri e coordenei as sessões desse mesmo projeto, e em todas as atividades realizadas fiz mediação entre os jovens e as informações que ia transmitindo, potenciando que essas informações passassem a conhecimentos e saberes.

A intervenção realizada satisfaz as características de um trabalho em Ciências da Educação, pois recorre a um conjunto diversificado de saberes e práticas. Uma das especificidades das Ciências da Educação é o desenvolvimento de uma abordagem multireferencial, onde é procurado o significado dos acontecimentos para os sujeitos e produz-se um conhecimento, dando-se voz aos participantes. O conhecimento é situado, subjetivo e sujeito à temporalidade, isto é, não são apresentados resultados definitivos, dado que se reconhece poder haver transformação, uma vez que os contextos e a realidade sofrem alterações constantes.

Deste modo, um profissional em Ciências da Educação encontra-se vocacionado para trabalhar em instituições educativas formais e não formais e atividades de natureza cultural, social e económica, nas quais as dimensões educativas e formativas são

determinantes. Tendo em conta que trabalhar em intervenção social exige um conjunto de competências pessoais, sociais e profissionais que permitam aos interventores responder de forma favorável aos problemas e necessidades que lhes são colocados, a presença de um profissional na área da Ciências da Educação nas instituições de intervenção social torna-se uma vantagem, pois o seu perfil de competências configura-o como mediador socioeducativo. Assim, através da prática da mediação, a que acresce o seu conhecimento e capacidade de reflexão sobre a escola, poderá facilitar e promover a comunicação e articulação entre os vários serviços, mas também reorganizar e rentabilizar alguns recursos das mesmas, bem como estabelecer e sustentar redes comunitárias na intervenção educativa.

Neste sentido, a existência de profissionais com formação especializada para o desempenho desta função apresenta uma extrema relevância visto que as Ciências de Educação configuram profissionais como Mediadores Socioeducativos, sendo estes agentes capazes de se adaptarem a diversos contextos e com uma metodologia de trabalho que contribui para uma sociedade mais justa, unida e, acima de tudo, mais participativa.

Importa salientar que toda esta intervenção poderia beneficiar se houvesse mais tempo de estadia no terreno, onde estaria implicado um acompanhamento mais sistemático e profundo dos percursos escolares dos jovens, bem como, com um possível trabalho de intervenção com as famílias destes mesmos jovens. Poderia também ser proveitoso complementar ainda mais o trabalho com os profissionais das escolas dos jovens, nomeadamente com o diretor de turma e o serviço de psicologia, uma vez que o trabalho que existe situa-se meramente na troca de informação. Aqui seria útil a presença de um mediador mas as escolas não possuem um profissional habilitado para este trabalho. Todo o trabalho de mediação é feito pelo psicólogo.

Em relação ao projeto, se existisse mais tempo de implementação, gostaria que o mesmo tivesse abrangido um número maior de jovens, pois naturalmente, e como já mencionei, a problemática do insucesso escolar afeta um grande número de crianças e jovens. Também teria sido importante articular este projeto com os profissionais que com eles trabalham nas escolas.

Apesar de salientar estes ajustes/propostas de melhorias, considero que o trabalho desenvolvido foi pertinente para a instituição e para a minha formação enquanto futura mestre em Ciências da Educação. Ao nível da formação, este processo marcou-se pelas constantes aprendizagens, onde foram vividos tempos de trabalho, ansiedade, emoção,

alegria e de muitas experiências significativas, que se constituíram como um primeiro contacto com o mundo do trabalho.

Referências Bibliográficas

- Alves, Natália (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: EDUCA/ UI&DCE.
- Antunes, Fátima (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos: o subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Antunes, Lara (2009). *A Família e a Escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Avanzini, Guy (1982). *O Insucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- Azevedo, Rui (Coord.) (2011). *Projetos Educativos: Elaboração, Monitorização e Avaliação - Guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
Disponível em <http://www.anespo.pt/uploads/anespo-projectos-educativoselaboracao.pdf>.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª Ed. Lisboa: Edições 70.
- Barros, Luísa, Pereira, Ana Isabel e Goes, Ana Rita (2008). *Educar com Sucesso – Manual para Técnicos e Pais*. Lisboa: Texto Editores.
- Béal, Yves (2002). Cidadão no saber e/ou cidadão no mundo?. In Georges Apap, Francesco Azzimonti, Yves Béal, Fawzi Benarbia, Olga Benhardon, Roger Bunales, Marie-Pierre Canard, Henri Chevalier, André Duny, Claire Fauvet, Jean Foucambert, Gérard Médioni, Maria-Alice Médioni, Philippe Meirieu, Françoise Mitterand, Claude Niarfex, Alain Pastor, Nathalie Pechu, Gérard Philippe, Jean-Yves Rochex, Nicole Schmutz e Etienne Vellas, *A construção dos saberes e da cidadania: Da escola à cidade* (pp. 129-136). Porto Alegre: Artmed.
- Benavente, Ana (1990). Insucesso escolar no contexto português — abordagens concepções e políticas. In *Análise Social*. Vol. XXV (108-109), pp. 715-733.
- Berger, Guy (2009). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, 175-192.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, Antonio (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bonafé-Schmitt, Jean-Pierre (2010). Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social. In Correia, José Alberto & Silva, Ana Maria Costa (Orgs.),

- Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores* (pp. 45-58). Porto: Edições Afrontamentos.
- Borges, Beatriz (2007). *Protecção de Crianças e Jovens em Perigo: Comentários e Anotações à Lei N.º 147/99 de 1 de Setembro*. Coimbra: Almedina.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development. Experiements by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Burgess, Robert (1997). *A pesquisa de terreno: Uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Caetano, Ana Paula, (2009). Perfis do Mediador Sócio-Educativo – Entre a Diversidade, Algumas Convergências. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 348-358.
- Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio Lima, José Augusto Pacheco, Manuela Esteves e Rui Canário, *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 195-254). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado em abril, 1, 2015 de <http://espacoseducativos.files.wordpress.com/2007/05/a-educacao-em-portugal-1986-2006-alguns-contributos-de-investigacao.pdf>.
- Capucha, Luís (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – Guião prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Capul, Maurice e Lemay, Michel (2003). *Da educação à intervenção social* (1º volume). Porto: Porto Editora.
- Caramelo, João (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Caria, Telmo (2002). A construção etnografia do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In Telmo Caria (Org.), *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Carita, Ana; Silva, Ana Cristina; Monteiro, Ana Filipa e Diniz, Teresa Paula (1998). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrilho, Fernanda (2005). *Métodos e técnicas de estudo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, Angelina e Terrasêca, Manuela (2001). Em torno das práticas avaliativas do 2º ciclo. In Carlinda Leite (Org.). *Avaliar a avaliação* (3ª edição) (pp. 43-55). Porto: Edições ASA.

- Carvalho, Adalberto Dias de e Baptista, Isabel (2004). *Educação social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, Adalberto e Baptista, Isabel (2008). Ética e formação profissional: Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. In Sarah Banks e Kirsten Nohr (Coords.), *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social* (pp. 19-32). Porto: Porto Editora.
- Carvalhosa, Susana; Domingos, Ana & Sequeira, Cátia (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – GerAcções. *Análise Psicológica*, 3, 479-490.
- Catalán, Maria Angeles (1994). Modelos de evaluación: Concepto y tipos. In Maria Pilar Colás Bravo e Maria Angeles Rebollo Catalán, *Evaluación de programas: Una guía práctica* (pp. 33-54). Sevilla: Editorial Kronos.
- Charlot, Bernard (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, nº 97, 47-63.
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Charlot, Bernard (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, Bernard (2009). *A Relação com o Saber nos Meios Populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbios*. Porto: Livpsic.
- Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (s/d). *Guia Pergunta-Resposta: Para as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens*. Retirado em fevereiro, 6, 2015 de http://www.cnpcejr.pt/preview_documentos.asp?r=60&m=PDF
- Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.
- Costa, Alexandra Sá; Coelho, Orquídea e Moreira, Rui (2007). Os licenciados em Ciências da Educação: Itinerários de inserção e configuração da profissão. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 24, 39-65.
- Correia, José Alberto e Caramelo, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 20, 167-191.
- Correia, José Alberto & Caramelo, João (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In Correia, José Alberto & Silva, Ana Maria Costa (Orgs.), *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores* (pp. 13-32). Porto: CIE e Edições Afrontamentos.

- Cortesão, Luiza; Leite, Carlinda e Pacheco, José Augusto (2002). Antes de falarmos em projecto é preciso sabermos do que estamos a falar. In Luiza Cortesão, Carlinda Leite e José Augusto Pacheco. *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?* (pp. 22-32). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, Irene e Trevisan, Gabriela (2006). O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade. *Cadernos de Estudo*, nº 3, 61-74.
- Coutinho, Clara (2005). *O que é a Análise de Conteúdo*. Braga: Universidade do Minho.
- Retirado em março, 10, 2015 de:
<http://claracoutinho.wikispaces.com/O+que+%C3%A9+An%C3%A1lise+de+Conte%C3%BAdo%3F>
- Delgado, Paulo (2006). *Os Direitos das Crianças. da Participação à Responsabilidade. O Sistema de Protecção e Educação de Crianças e Jovens*. Porto: Profedições.
- d’Espiney, Rui (2004). Reflexões sobre uma intervenção em meio rural: Estratégias, Intencionalidade e Pressupostos. In José Alberto Correia e Rui d’Espiney (Orgs.), *Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local* (pp. 59-83). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Fonseca, António Manuel (2000). *Educar para a cidadania: Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Laura (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos: Experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta Editores.
- Fontaine, Anne Marie (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Freitas, Cândido Varela (1997). Desenvolver a avaliação de um projecto. In Cândido Varela Freitas. *Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas* (pp. 21-40). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freire, Isabel (2009). Mediação e formação: em busca de novas profissões e de novos perfis profissionais. In Ana Maria Silva e Maria Alfredo Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas teóricas e práticas* (pp.41-46). Porto: Areal Editores.
- Giddens, Anthony (1987). *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Retirado em março, 11, 2015, de
<http://books.google.pt/books?id=YQ2fcyA8ZWIC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>.

- Gómez, José; Freitas, Orlando e Callejas, Germán (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Gonçalves, Carlos (2003). Escola e família: uma relação necessária e conflitual. In Maria Emília Costa (Coord.). *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 97-142). Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonzalo, Susana (1999). *Como estudar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Guerra, Isabel (2000). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.
- Le Gall, André (1978). *O insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leite, Carlinda; Rodrigues, Lurdes e Fernandes, Preciosa (2006). A auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – Um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1), 21-45.
- Lima, Jorge (2006). Ética na Investigação. In Jorge Ávila Lima e José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p.139). Porto: Porto Editora.
- Lúcio, Joana (2011). *A medição sócio-educativa na construção da cidade educadora: O Projeto “Massarelos, freguesia educadora”*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Machado, Catarina (2010). *Crianças e Jovens em Perigo e Risco: um estudo de caso sobre a CPCJ do Seixal*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Magalhães, Teresa (2005). – *Maus tratos em crianças e jovens*. 4.^a ed. Coimbra: Quarteto.
- Magalhães, Ana Sofia (2010). *A Intervenção Social e Educativa no âmbito dos Maus-Tratos Infantis: o trabalho realizado numa CPCJ*. Relatório de Estágio, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Magalhães, João (2011). *Horizontes da Ética – Para uma Cidadania Responsável*. Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, Ramiro (1994). Colaboração Família-Escola em Escolas Portuguesas: Um Estudo de Caso. *Inovação*, 7 (3), 357-375.
- Marques, Ramiro (1997). Envolvimento dos Pais e o Sucesso Educativo Para Todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In Don Davies; Ramiro

- Marques e Pedro Silva. *Os Professores e a Família. A colaboração possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros Horizonte.
- Matos, Manuel (1999). *Intervenção Comunitária em Educação*. Relatório apresentado para concurso de Professor Associado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Matos, Manuel (2009). Da intervenção comunitária à mediação comunitária. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 175-189.
- Martins, António e Cabrita, Isabel (1991). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, Lina (2007). *Um olhar sobre o (In)Sucesso Escolar na Diversidade Cultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Porto, Portugal.
- Menezes, Isabel (1993). A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. *Inovação*, 6 (3), 309-336.
- Menezes, Isabel (1999). Educação para a cidadania: Algumas reflexões de um ponto de vista psicológico. *Território Educativo*, nº 6, 29-35.
- Menezes, Isabel; Mendes, Madalena; Ferreira, Carla e Ribeiro, Conceição (1999). Educação Cívica: Reflexões a propósito da análise do currículo implementado e conseguido no domínio da cidadania em Portugal. *Inovação*, 12 (1), 47-58.
- Menezes, Isabel (2010). *Intervenção Comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: LivPsic.
- Menezes, Isabel; Ribeiro, Norberto; Jesus, Maria Fernandes; Malafaia, Carla e Ferreira, Pedro (Eds.) (2012). *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. Porto: Livpsic.
- Monteiro, Alcides (2000). A avaliação nos projectos de intervenção social: Reflexões a partir de uma prática. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 22, 137-154.
- Montagner, Hunbert (1998). *Acabar com o insucesso escolar. A criança, as suas competências e os seus ritmos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Muñiz, Baudilio (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Neves, Tiago (2009). *Entre educativo e penitenciário. Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Neves, Tiago (2010). Modelos de mediação social. In José Alberto Correia e Ana Maria Costa e Silva (Orgs.), *Mediação: (D)os contextos e (D)os Actores* (pp. 33-43). Porto: CIIIE e Edições Afrontamento.

- Oliveira, Ana e Galego, Carla (2005). *A Mediação sócio-cultural: Um puzzle em construção*. Porto: ACIME.
- Pais, José Machado (1990). Lazeres e sociabilidades juvenis – Um ensaio de análise etnográfica. *Análise Social*, XXV, 591-644.
- Pais, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Ambar.
- Peixoto, Luís Manuel (1999). *Auto-estima, Inteligência e Sucesso Escolar*. Braga: APPACDM.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções às acções*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pires, Eurico. (1987). Não há um, mas vários insucessos in Área de Análise Social e Organizacional da Educação. O Insucesso Escolar em Questão. *Cadernos de Análise Social da Educação*. (pp. 11-15). Braga: Universidade do Minho.
- Prieto, Guillermo (2005). *Técnicas de estudio: el aprendizaje activo y positivo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Puga, Rogério (2002). Educação (juvenil) informal. *A Página da Educação*, nº 112. Retirado em abril, 10, 2015 de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=112&doc=8853&mid=2>.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, LucVan (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocha, Cristina (2011). *Mediar para Prevenir: Uma ação de mediação entre CPCJ e Escola contra o abandono e absentismo escolar*. Relatório de Estágio, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Rodrigues, Pedro (1994). As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In Albano Estrela e Pedro Rodrigues. *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 93-109). Lisboa: Colibri.
- Rodrigues, Fernanda & Stoer, Stephen (1998). *Entre parceria e partenariado- amigos amigos, negócios à parte*. Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, Sandra (2008). *Impacto da vitimação infantil: avaliação do ajustamento global em crianças maltratadas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

- Silva, Adelina e Sá, Isabel (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Vanessa (2001). Sessão Plenária “A educação que temos”. In Conselho Nacional de Educação, *Actas do Seminário “Educação e Associativismo: Para Além da Escola...”* (pp. 27-57). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Silva, Pedro (2003). *Etnografia e Educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.
- Silva, Ana Maria Costa (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (pp. 1-14). Florianópolis: Universidade de Santa Catarina. Retirado em fevereiro, 5, 2015 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9816/1/Media%C3%A7%C3%A3o%20Formadora%20e%20Sujeito%20Aprendente%20ao%20longo%20da%20vida.pdf>.
- Silva, Ana Maria e Moreira, Maria Alfredo (2009). *Formação e Mediação Sócio-Educativa: Perspectivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores.
- Silva, Ana Maria e Machado, Catarina (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1-16). Braga: Universidade do Minho. Retirado em fevereiro, 5, 2015 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9814/1/Espa%C3%A7os%20sociopedag%C3%B3gicos%20dos%20mediadores%20socioeducativos.pdf>.
- Silva, Ana Maria; Caetano, Ana Paula; Freire, Isabel; Moreira, Maria; Freire, Teresa; Ferreira, Ana (2010). Novos actores no trabalho em educação: Os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 119-151.
- Silva, Sandra (2010). *Arte de Educar*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, Ana Catarina (2013). *Conseguir, consigo, só que...: Intervenção Comunitária com Crianças e Jovens numa Lógica de Mediação Socioeducativa*. Relatório de Estágio, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Sil, Vítor (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Soares, Natália Fernandes (2001). *Outras Infâncias... A Situação Social das Crianças Atendidas numa Comissão de Protecção de Crianças*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Tavares, Cristina (2012). *Adultos sem juízo, crianças em prejuízo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Terrasêca, Manuela (2002). *Avaliação de sistemas de formação: Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Torremorell, Maria Carme (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, Rui (2009). *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Vaz, Henrique (2009). A Mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios: O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 53-72.

Legislação:

- Decreto-Lei nº 98/98, de 18 de abril. Cria a Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco.
- Lei nº 147/99, de 1 de setembro. Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo.
- Lei nº 51/12, de 5 de setembro. Aprova o Estatuto do Aluno e da Ética Escolar.
- Decreto-Lei nº 65/13, de 13 de maio. Clarifica a forma como o apoio logístico, administrativo e financeiro é prestado, pelo Instituto da Segurança Social, I.P., à Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco.

Webgrafia:

- FPCEUP, retirado em fevereiro, 07, 2015 de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2012&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=815.

CNPCJR, retirado em março, 01, 2015 de
http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=3904&m=PDF

Ministério da Educação e Ciência, retirado em março, 21, 2015 de
<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20150317-mec-cursos-vocacionais.aspx>

CNPCJR, retirado em março, 10, 2015 de
http://www.cnpcjr.pt/preview_documentos.asp?r=2579&m=PDF

Jornal Público, retirado em junho, 12, 2015 de
<http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

Outros documentos:

Documento: *Orientações para a Elaboração do Relatório de Mestrado em Ciências da Educação*, FPCEUP (2012).

Promoção e Protecção dos Direitos das Crianças. *Guião de orientações para os profissionais da educação na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo*. (org). Fundo Social Europeu, Governo da República Portuguesa, Quadro de Referência Estratégico Nacional, Programa Operacional de Assistência Técnica, Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco, Generalitat Valenciana e Instituto de Segurança Social (s/d).

Relatório Anual de Atividades e Avaliação da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Santa Maria da Feira (2014).

Regulamento Interno da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Santa Maria da Feira (2012).

APÊNDICES

Apêndice I

Projeto de Estágio

A elaboração de um projeto envolve um processo de planeamento que implica, conjuntamente com a comunidade, uma análise do contexto e dos problemas que são aí sentidos, aprofundando a forma como esses problemas são definidos e quais os recursos existentes para os resolver, identificando prioridades e grupos-alvo. A avaliação do processo e dos resultados deve ser antecipada de forma a determinar em que medida os objetivos planeado inicialmente foram atingidos e se as mudanças ocorridas se devem às estratégias implementadas (Menezes, 2010).

Segundo Illback, Zins, Maher e Greenberg (1990 cit. in Menezes, 2010), o processo de elaboração e construção de um projeto sintetiza-se da seguinte forma: identificar uma base generativa; proceder à análise do contexto e avaliação de necessidades; definir objetivos da intervenção; selecionar estratégias de intervenção; preparar a implementação e implementar e avaliar o processo e os resultados.

1) Identificar Uma Base Generativa

1.1. A Intervenção Comunitária como uma Orientação para a Intervenção

A intervenção comunitária ou prática socioeducativa é uma área que está em franca expansão em Portugal (Menezes, 2010), sendo orientada por um conjunto de valores, ideias e teorias. Como tal, a intervenção não é neutra nem assética (Carvalho e Baptista, 2004) mas corresponde “(...) a uma tomada de posição sobre a realidade, denunciando uma determinada visão de futuro” (ibidem:64).

Assim, o trabalho de intervenção comunitária e socioeducativa, sendo com pessoas, mas também com a própria comunidade, e implicando uma participação na mudança social e comunitária, tem o objetivo de

“(...) desenvolver poder, capacidades, saberes e experiências [n]as pessoas para, desta forma, tomarem iniciativas, combaterem problemas sociais, económicos, políticos e ambientais, dando-lhes, assim, capacidades para participarem de forma completa e verdadeira na sociedade como cidadãos conscientes e de pleno direito” (Cortesão e Trevisan, 2006:64).

Neste sentido, o propósito da intervenção é permitir que as pessoas adquiram e/ou desenvolvam determinadas competências: autonomia, autoestima, capacidades relacionais e compreensão dos direitos e deveres para o exercício da cidadania e da

participação. A aquisição destas competências a nível individual, organizacional e comunitário, são elementos centrais na intervenção, pois permite uma mudança nos contextos de vida, sendo, então, uma dimensão importante para o bem-estar das pessoas, grupos, instituições e comunidades. Posto isto, considero que este trabalho interventivo deve ser feito em proximidade com o terreno e com as pessoas, implicando um trabalho contextualizado.

Segundo Menezes (2010), o desenvolvimento só tem significado e sentido se forem tidas em conta as características (sejam elas físicas e/ou relacionais) do contexto em que decorre.

Também Matos (1999) tem uma opinião sobre a intervenção comunitária, referindo que esta é uma ação que introduz mudanças e deverá ser reconhecida perante as pessoas e as instituições, sendo pertinente ser contextualizada e atender à interação entre os indivíduos e os seus múltiplos contextos de vida.

O que diferencia a intervenção comunitária de outras ações sociais é o facto de “ a intervenção comunitária, enquanto acção institucionalmente enquadrada, representa (...) um desígnio, uma iniciativa deliberada de introduzir modificações numa dada estrutura da realidade social, quer seja de âmbito familiar, escolar, ou comunitário, isso supõe, da parte do agente ou agentes de intervenção, que lhe(s) assiste alguma forma de legitimação outorgada para o fazer. (...) toda a intervenção, para que não seja uma iniciativa arbitrária, precisa de se fazer reconhecer segundo um referencial de justiça ou de moralidade que tem de ser institucionalmente mediado” (Matos, 1999:36).

Desta forma, não existe um único modelo e/ou forma de intervir, uma vez que cada contexto tem as suas particularidades, assim como as pessoas que o habitam também são diferentes, ou seja, “não existem (...) modelos de intervenção universalmente válidos e estáticos. Eles são construídos, e consolidados, numa reflexão contínua sobre a acção, exigindo pensamento crítico e poder de decisão” (Carvalho e Baptista, 2004:63).

Nesta linha, é fundamental que se reconheça que a intervenção resulta de um processo interpretativo e comunicacional (Correia e Caramelo, 2010) realizado ao longo da ação, sendo, então, pertinente que se mantenha uma relação de proximidade e comunicação com os participantes, uma vez que, nesta perspetiva de intervenção, o mediador e os participantes são ambos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta lógica de intervenção comunitária, as pessoas - neste caso os jovens - são entidades ativas, participantes e protagonistas da intervenção e não são apenas objeto

dessa mesma intervenção (Cortesão e Trevisan, 2006; Menezes, 2010). A disponibilidade para trabalhar com pessoas, a flexibilidade, a abertura e o imprevisto (Menezes, 2010), bem como uma contínua reflexão e conhecimento sobre o meio e as pessoas envolvidas, enquadra-se nesta lógica de intervenção comunitária.

Assim, subscrevo a posição de que, ao fazer-se intervenção, optamos por integrar processos colaborativos. Esta opção permite redefinir a relação entre mediador-participante, dado que é um trabalho coletivo, dirigido e orientado pelas necessidades das pessoas e comunidade. Assim sendo, e considerando a perspetiva relacional, é que podemos intervir, pois são os participantes que definem o rumo do processo. Devemos pensar este tipo de processos se tivermos em conta que é possível mudar, que os indivíduos são construtores sociais e ativos da realidade e que o desenvolvimento é um processo histórico, contextualizado e que ocorre ao longo do ciclo vital.

De acordo com Caramelo (2009:184), “(...) a mudança social resulta das relações que, mediadas pela relação com o outro, estabelecemos com o mundo que nos envolve”. Por isso, devemos ter em consideração os indivíduos mas também o contexto que os envolve e que os modifica. É essencial reconhecer os sujeitos, a sua capacidade de participação, o poder e conhecimento de que são portadores, daí que a ênfase seja colocada no empoderamento, autonomia e desenvolvimento das pessoas, grupos, instituições e comunidades:

“(...) a intervenção comunitária infiltra-se na inter-relação entre o território, a população e as suas exigências e recursos, que directa ou indirectamente determinam e condicionam a vida das comunidades e regulam os processos humanos e sociais que nele se desenrolam. (...) as intervenções na comunidade esclarecem as possibilidades da administração local de agir eficazmente no desenvolvimento local por poder utilizar de forma mais global e coordenada os múltiplos recursos e serviços” (Gómez, Freitas e Callejas, 2007:135).

A opção por este tipo de intervenção, em que perspetivo os sujeitos como ativos, participantes e parte integrante da ação, numa lógica de intervenção *com* e *não para*, tem implicações na forma com se delineiam os processos e como se age no terreno.

Não podemos esquecer que a atuação no terreno implica que tenhamos de lidar com a imprevisibilidade e os constrangimentos, e para que saibamos lidar com estas situações é necessário que se desenvolva uma intervenção que seja colaborativa e comunicativa, sendo importante que o profissional domine técnicas “(...) de comunicação, escuta ativa, assertividade, empatia, (...) capacidade de observação e

análise de contextos, para uma acção adequada, (...) responsabilidade, autocontrolo, motivação, paciência, resistência às adversidades e capacidade de inspirar respeito junto dos outros” (Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Ferreira, 2010:135).

Dado que somos profissionais da relação e promotores de mudança (Carvalho e Baptista, 2004), devemos promover relações interpessoais positivas, impulsionadoras de atividade, criatividade e solidariedade (ibidem), existindo a intenção de promover a participação social das pessoas, nomeadamente os jovens.

Segundo Matos (2009) existem três modalidades de intervenção que correspondem “a três momentos sociopolíticos e institucionais” (ibidem: 181). Estas modalidades são: a intervenção científico-técnico-funcionalista, a intervenção assistencial-prestacionista e a intervenção cidadã. Cada modalidade mencionada “(...) supõe um contexto sociocultural e político distinto, assim como um quadro teórico e epistemológico igualmente distinto. A base de legitimação da intervenção de cada uma destas formas difere entre si” (ibidem: 182).

No primeiro e segundo casos, a comunidade é concebida como uma realidade coisificada, um objeto disponível para a intervenção (Matos, 2009) e

“(...) as formas de intervenção que são privilegiadas (...) incidem, fundamentalmente, em programas de reabilitação de natureza assistencial e infra-estrutural que, não obstante o seu carácter de primeira necessidade, não asseguram só por si as transformações psicossociais, culturais e ecológicas indispensáveis ao prosseguimento da acção de autotransformação das comunidades” (ibidem:185).

De forma oposta, na intervenção cidadã, a comunidade é perspectivada como um sujeito plural, intersubjetivo e multireferenciado, ao invés de uma realidade natural e espacial homogénea (Matos, 2009), que é determinada

“(...) pelas relações materiais, sociais e institucionais, mas também determinante do sentido e dos efeitos dessas relações, sendo por isso que ela não pode ser pensada como um sujeito/objecto colectivamente amorfo, que se deixa apreender e tratar nos termos de um projecto pensado a partir do exterior” (Matos, 2009:185).

Este tipo de intervenção compreende os sujeitos como participantes, como cidadãos e não como utentes de um sistema (numa condição passiva ou submissa), o que também corresponde à posição que assumo em relação a perspetivar os jovens como ativos, participantes e protagonistas da intervenção. A intervenção cidadã indica a necessidade de se estabelecer uma ponte entre a intervenção comunitária e a mediação, na medida

em que se valorizam as pessoas como protagonistas da ação, enaltece-se o conhecimento de que são portadoras e os conflitos não surgem como obstáculos mas sim como potenciadores da melhoria e da mudança.

Concluindo, a intervenção comunitária deve valorizar o local como um espaço heterogêneo, rico em perspectivas, significados e experiências, em que cada um tem o seu papel e se constitui como interveniente fundamental num processo de mudança.

1.2. A Problemática do Insucesso Escolar

Segundo o Relatório Anual de Atividades e Avaliação das CPCJ do ano 2013 as situações de perigo em que esteja em causa o direito à educação são a terceira causa que legitima a intervenção das CPCJ. Foram caracterizadas 98,0% (5441) das 5551 situações de perigo em que esteja em causa o Direito à Educação. Destas situações destaca-se a subcategoria do absentismo escolar, que corresponde a 53,0% (2942) dos casos. Seguem-se, por ordem decrescente, o abandono escolar, com 44,3% (2409), e o insucesso escolar, com 1,7% (90).

Relativamente à CPCJ de Santa Maria da Feira⁹, e segundo o Relatório Anual de Atividades e Avaliação de 2013, constata-se um elevado volume processual neste domínio, existindo um total de 42 PPP relativos a situações de perigo em que esteja em causa o direito à educação. Este volume processual deve-se, a meu ver, ao alargamento da escolaridade obrigatória até os 18 anos de idade.

Segundo relatórios e informações que constam nos processos, a causa destas situações está aliada à desmotivação, desinteresse e fraco desempenho escolar, sendo importante trabalhar estas competências para que o futuro destes jovens não fique comprometido.

Assim sendo, e notando que a problemática do absentismo e insucesso escolar está muito presente, idealizei um projeto a este nível para que os jovens possam ter uma relação mais positiva com a escola e com o saber.

2) Proceder à Análise do Contexto e Avaliação de Necessidades

⁹ À data de elaboração do projeto apenas dispunha dos dados referentes a 2013. O Relatório Anual de Atividades e Avaliação da CPCJ do ano 2014 foi apresentado após a implementação do projeto, em janeiro de 2015.

A dinamização de um projeto sobre desenvolvimento de competências para o estudo surgiu da minha iniciativa, após diagnóstico e levantamento de necessidades que fui fazendo através das várias horas em contexto, observando a realidade que se vive numa CPCJ, trabalhando a par com a técnica que representa o Ministério da Educação e Ciência. Assim, e através do elevado número de PPP existentes em torno do absentismo e insucesso escolar, pensei num projeto cujo enfoque fosse ao nível dos métodos e hábitos de estudo, pois considero que algumas das dificuldades dos jovens passam pelo facto de não possuírem ritmo, métodos e hábitos de estudo. Neste sentido, surgiu a pertinência de trabalhar com alguns deles estas questões, potenciando utilidade no presente e futuro escolares. Importa caracterizar um pouco quem são estes jovens, mas tendo algum cuidado, pois é importante preservar a privacidade dos mesmos.

A maior parte dos jovens acompanhados por aquela que foi a minha supervisora local frequentam o 2º e 3º ciclos do ensino básico regular, mas também há o acompanhamento a jovens que frequentam cursos vocacionais de equivalência ao 9º ano. Esta oferta educativa tem uma vertente mais prática, mais orientados para o mundo do trabalho.

Os jovens acompanhados têm um rendimento escolar muito fraco, com resultados inferiores a três a muitas ou quase todas as disciplinas, o que significará que a relação com a escola e com o saber não se está a desenvolver de uma forma positiva. Assim, precisam de uma metodologia que trabalhe essas atitudes e comportamentos, pretendendo-se desenvolver neles competências necessárias para progredirem rumo ao sucesso escolar.

Estes jovens, inseridos no sistema de ensino, manifestam uma frágil relação com a escola, expressa pela taxa elevada de absentismo, número de retenções, insucesso escolar e comportamentos disfuncionais, resultando em sanções disciplinares. Focar-nos-emos na problemática do insucesso escolar.

Neste sentido, e tendo presente as dificuldades sentidas por estes jovens, o projeto foca-se no desenvolvimento de competências para o estudo, pois segundo os vários relatórios sociais e informações escolares a que tive acesso, os jovens têm comportamentos disfuncionais, perturbadores, desafiadores, não respeitam a autoridade dos professores, não cumprem as tarefas propostas pelos mesmos, não estudam, não realizam os trabalhos de casa, não trazem o material necessário. Em suma, não revelam empenho e interesse pela aprendizagem, demonstrando-se completamente desmotivados e desinteressados pela escola.

A ideia foi concretizar este projeto através da dinamização de oito sessões organizadas em função de uma temática: desenvolvimento de competências de organização e autorregulação dos jovens face ao estudo (Cosme e Trindade, 2001).

3) Definir Objetivos da Intervenção

Objetivo Geral: Promover o desenvolvimento de competências para o estudo, visando favorecer a aprendizagem e o sucesso escolar dos jovens.

Objetivos Específicos: Explorar os significados atribuídos à escola; reforçar a motivação e a participação dos jovens nas atividades escolares e consciencializar para a importância da escola na vida.

4) Selecionar Estratégias de Intervenção

Em consonância com o referido acima, pretende-se desenvolver determinadas competências ao nível escolar destes jovens, contribuindo para a diminuição do absentismo e insucesso escolar, envolvendo-os em atividades que foquem as competências para o estudo, através de atividades ligadas a: métodos, hábitos e técnicas de estudo; planificação do estudo; a atenção, a concentração e a memória – capacidades essenciais para um estudo produtivo; a preparação para um teste de avaliação e como atuar perante a sua realização. Para a concretização destas atividades irá recorrer-se a entrevistas, fichas de trabalho e conversas informais. Cada sessão será avaliada, assim como também todo o projeto aquando do seu término.

5) Preparar a Implementação

O estágio na CPCJ iniciou-se em outubro mas o projeto de estágio irá decorrer entre os meses de dezembro de 2014 a abril de 2015.

Inicialmente iria trabalhar com três jovens residentes no centro de Santa Maria da Feira, por uma questão de facilidade na deslocação, uma vez que as sessões são semanais, mas devido a situações que impossibilitaram manter a escolha inicial, tive que “selecionar” outros jovens.

R.O. é do sexo masculino, tem 16 anos e frequenta o 7ºano de escolaridade no ensino regular. Tenciona integrar num curso vocacional de Serviço de Andares que

abrirá em fevereiro próximo. Já procedeu à sua inscrição, só estando agora à espera de ser aceite. A problemática sinalizada foi o absentismo escolar e a entidade sinalizadora foi o estabelecimento de ensino em que se encontra. O processo deste jovem, iniciado em 2013, está na fase de execução e acompanhamento, uma vez que já existiram várias medidas e já dispomos de várias informações sociais e escolares.

L. também é do sexo masculino, tem 15 anos e frequenta o 7ºano de escolaridade no ensino regular. Foi sinalizado pelo estabelecimento de ensino mas devido a comportamentos antissociais graves e indisciplina, onde o absentismo e o insucesso estão associados. O processo deste jovem, iniciado em 2014, está na fase de execução e acompanhamento, uma vez que já existiram várias medidas e já dispomos de várias informações sociais e escolares.

R.S. é do sexo feminino, tem 13 anos e frequenta o 6ºano de escolaridade no ensino regular. A problemática sinalizada foi o absentismo escolar e a entidade sinalizadora foi o estabelecimento de ensino em que se encontra. O processo desta jovem foi aberto no início do mês de dezembro, sendo que ainda não dispomos de informação social e pouca informação escolar, somente a sinalização. Importa referir que, relativamente a este processo, não dispomos de nenhuma informação relativa à intervenção da 1ª linha.

A escolha por estes jovens foi da responsabilidade da minha supervisora local, pois já os conhece e já dispõe de vários tipos de informação sobre cada um dos jovens, sendo do nosso interesse contribuir para uma mudança positiva e, estando a trabalhar com jovens dispostos a colaborar, torna-se mais fácil concretizar os objetivos pretendidos.

Neste contexto será feita uma prevenção terciária, pois intervêm-se junto de jovens que estão numa situação de perigo, com o sentido de diminuir este impacto e prevenir o extremo, o abandono escolar, criando, neste sentido, estruturas e bases que motivem os jovens a continuar o seu percurso escolar. Os jovens têm uma frágil relação com a Escola e com o Saber, originando falta de interesse e motivação, expressa pela taxa de absentismo, número de retenções, insucesso escolar e comportamentos de indisciplina.

Posto isto, o projeto começará na primeira semana de dezembro com reuniões semanais com um dos jovens individualmente. Os restantes dois já foram contactados e começarão as sessões na primeira semana de janeiro.

Foi pensado criar várias sessões que contribuam para o sucesso escolar destes. Assim, foi calendarizado as seguintes atividades, sendo que podem ocorrer alterações.

Tema	Atividade	Data
Apresentação Diálogo com os jovens	1. Apresentação da dinamizadora e do jovem 2. Entrevista “O perfil do aluno e da família face à escola”	Sessão 1
Características do jovem enquanto aluno	3. Atividade (1): “Que tipo de aluno sou?” 4. Ficha de avaliação da sessão	Sessão 2
Métodos, hábitos e técnicas de estudo	5. Atividade (2): “Os meus hábitos de estudo” 6. Dialogar com os jovens sobre o que está bem e mal na ficha preenchida 7. Construção do horário semanal das sessões de estudo do jovem 8. Entrega de uma ficha de apoio sobre “o meu local de estudo” e sobre “a planificação do tempo de estudo” 9. Ficha de avaliação da sessão	Sessão 3
	10. Discutir os aspetos essenciais das fichas entregues na sessão anterior 11. Atividade (3): “Como estudo?” 12. Dialogar com os jovens sobre o que está bem e mal na ficha preenchida 13. Ficha de avaliação da sessão	Sessão 4
Como planificar o estudo?	14. Entrega de fichas de apoio sobre “Quando devemos estudar?”, “Onde podemos estudar?” e “Como influi o ambiente no estudo?” - respetiva discussão. 15. Diagrama de uma planificação	Sessão 5

	académica correta 16. Elaboração de um plano individualizado de estudo 17. Ficha de avaliação da sessão	
A concentração, a atenção e a memória: capacidades essenciais para um estudo produtivo	18. Entrega de fichas de apoio sobre “A concentração para o estudo”, “Os fatores que reduzem a concentração” e “Soluções para estimular a concentração” - respetiva discussão 19. Ficha de avaliação da sessão	Sessão 6
Preparação e Realização de Testes	20. Atividade (4) “Como me preparo para um teste?” 21. Dialogar com os jovens sobre o que está bem e mal na ficha preenchida 22. Entrega de fichas de apoio sobre “A preparação para os testes: como atuar?” e “O que fazer durante um teste?” – respetiva discussão 23. Atividade (5) “Como é que me comporto durante um teste?” 24. Dialogar com os jovens sobre o que está bem e mal na ficha preenchida 25. Ficha de avaliação da sessão	Sessão 7
Avaliação	22. Avaliação Final do projeto	Sessão 8

De forma geral, e tendo presente a opinião dos jovens relativamente à escola, pretende-se trabalhar aos poucos, com diálogo, que o que quer que seja que queiram atingir no futuro tem de passar sempre pela escola e pela educação. No fundo, deseja-se transformar a escola de uma obrigação, de uma chatice, num instrumento que é necessário para que eles consigam atingir os seus objetivos.

6) Implementar e Avaliar o Processo e os Resultados

O processo de estágio ambiciona recorrer num processo de monitorização que se pautar por um grau de reflexividade perante os acontecimentos e, assim, efetuar uma análise sistemática das situações/atividades a concretizar.

A avaliação irá ser realizada ao longo do tempo daquele que se constituiu como um percurso de aprendizagem pessoal e profissional. O processo avaliativo procura analisar a própria ação de intervenção, mas também a compreensão dessa ação, pretendendo-se avaliar o processo (acompanhamento do modo de funcionamento) e a eficácia e eficiência (resultados obtidos no contexto em causa).

Eu, enquanto avaliadora, participo internamente e os sujeitos são entendidos como participantes do processo – tal como irá acontecer no processo de estágio: os jovens constituem-se como participantes da intervenção e o meu papel é o de facilitadora do processo.

Os instrumentos/indicadores usados para a avaliação serão: ficha de avaliação de cada sessão, a preencher pelos jovens; ficha de avaliação final, também a preencher pelos mesmos; redação de notas de terreno e conversas informais que pretendo fazer com os jovens e os balanços com a supervisora local: estes momentos de diálogo têm acontecido ao longo do estágio.

A avaliação é, então, um elemento fundamental para o acompanhamento de um projeto/processo de intervenção e, neste caso, pretende-se avaliar o percurso interventivo, por isso, o processo de avaliação será um exercício transversal a toda a dinâmica do projeto.

Referências Bibliográficas

- Caramelo, João (2009). *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Carvalho, Adalberto Dias de e Baptista, Isabel (2004). *Educação social: Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, Arianne e Trindade, Rui (2001). *Área de estudo acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.

- Correia, José Alberto & Caramelo, João (2010). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In Correia, José Alberto & Silva, Ana Maria Costa (Orgs.), *Mediação: (D)Os Contextos e (D)Os Actores* (pp. 13-32). Porto: CIIIE e Edições Afrontamentos.
- Cortesão, Irene e Trevisan, Gabriela (2006). O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade. *Cadernos de Estudo*, nº 3, 61-74.
- Gómez, José; Freitas, Orlando e Callejas, Germán (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Matos, Manuel (1999). *Intervenção Comunitária em Educação*. Relatório apresentado para concurso de Professor Associado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Matos, Manuel (2009). Da intervenção comunitária à mediação comunitária. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 175-189.
- Menezes, Isabel (2010). *Intervenção Comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: LivPsic.
- Silva, Ana Maria; Caetano, Ana Paula; Freire, Isabel; Moreira, Maria; Freire, Teresa; Ferreira, Ana (2010). Novos actores no trabalho em educação: Os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 119-151.

Outros Documentos:

- Relatório Anual de Atividades e Avaliação da Atividade das CPCJ (2013).
- Relatório Anual de Atividades e Avaliação da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Santa Maria da Feira (2013).